

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**Osobnost učitele a výuka dětí se specifickými poruchami
učení**

Diplomová práce

České Budějovice 2009

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Petr Grinninger

Mgr. Jiří Jošt, CSc.

Vypracovala:

Petra Kletzenbauerová

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 29. června 2009

.....
Petra Kletzenbauerová

Mé poděkování patří Mgr. Petru Grinningerovi za úvodní vedení diplomové práce a Mgr. Jiřímu Joštovi, CSc. za jeho osobitý vhled do problematiky specifických poruch učení a pomoc při tvoření pevného rámce této práce. Stejně tak bych ráda poděkovala všem učitelkám, které svolily spolupracovat na výzkumné části diplomové práce a díky nimž jsem získala řadu praktických postřehů k dané problematice.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Úvod	6
2. Problematika SPU	8
2.1 Výskyt SPU.....	10
2.2 Následky SPU pro vývoj dítěte.....	10
3. SPU historie a současnost	11
3.1 Dítě se SPU ve škole.....	12
3.2 Přístupy učitelů k dětem se SPU.....	13
4. Osobnost a její struktura	15
4.1 Osobnost učitele.....	16
4.1.1 Charakterové vlastnosti učitelovy osobnosti.....	18
4.1.2 Schopnosti učitele.....	19
4.1.3 Temperament učitele.....	20
4.2 Osobnost učitele a dítě se SPU.....	20
4.2.1 Individuální přístup učitele.....	24
4.2.2 Pedagogická diagnostika.....	25
4.2.3 Učitel a klima třídy.....	27
4.2.4 Učitel a rodič.....	28
4.2.5 Učitelský stres.....	29
5. Výuka dětí se SPU	30
5.1 Zásady práce s dětmi se SPU.....	32

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6. Cíle praktické části	35
7. Charakteristika postupu	35
7.1 Cílová skupina.....	36
7.1.2 Struktura vzorku.....	36
8. Fáze výzkumu – popis metody práce	37
8.1 První fáze – Kvantitativní šetření.....	37
8.1.1 Popis inventáře NEO – FFI.....	38
8.1.2 Hypotézy.....	41
8.1.3 Průměry škál.....	41
8.1.4 Ideální hodnoty pro práci učitele.....	41
8.2 Druhá fáze - Kvalitativní šetření.....	43
9. Údaje z dotazníkového šetření a z rozhovorů	44
9.1. Učitelka A.....	44
9.1.1 Analýza osobnosti učitelky na základě sebehodnocení.....	44
9.1.2 Percentilové porovnání škál s normou.....	45
9.1.3 Posouzení osobnosti učitelky druhými.....	46
9.1.4 Rozhovor s učitelkou A.....	47
9.2 Učitelka B.....	48
9.2.1 Analýza osobnosti učitelky na základě sebehodnocení.....	48
9.2.2 Percentilové porovnání škál s normou.....	49
9.2.3 Posouzení osobnosti učitelky druhými.....	50
9.2.4 Rozhovor s učitelkou B.....	51
9.3 Učitelka C.....	52
9.3.1 Analýza osobnosti učitelky na základě sebehodnocení.....	53

9.3.2	Percentilové porovnání škál s normou	53
9.3.3	Posouzení osobnosti učitelky druhými	54
9.3.4	Rozhovor s učitelkou C	55
9.4	Učitelka D	57
9.4.1	Analýza osobnosti učitelky na základě sebehodnocení	57
9.4.2	Percentilové porovnání škál s normou	58
9.4.3	Posouzení osobnosti učitelky druhými	59
9.4.4	Rozhovor s učitelkou D	60
9.5	Učitelka E	61
9.5.1	Analýza osobnosti učitelky na základě sebehodnocení	61
9.5.2	Percentilové porovnání škál s normou	62
9.5.3	Posouzení osobnosti učitelky druhými	63
9.5.4	Rozhovor s učitelkou E	64
9.6	Učitelka F	65
9.6.1	Analýza osobnosti učitelky na základě sebehodnocení	65
9.6.2	Percentilové porovnání škál s normou	66
9.6.3	Posouzení osobnosti učitelky druhými	67
9.6.4	Rozhovor s učitelkou F	68
10.	Diskuse	70
10.1	Výsledky dotazníkového šetření - Porovnání dosažených dat	70
10.1.1	Ověření hypotéz	71
10.1.2	Zhodnocení posouzení druhými na osobnost učitelky	72
10.1.3	Ideální skóry	73
10.2	Analýza rozhovorů a profil ideálního učitele	74
11.	Závěr	77
	Seznam použité literatury	79
	Seznam grafů a tabulek	82

Anotace

Diplomová práce si klade za cíl prozkoumat, jak vypadá dnešní učitel pracující s dětmi se specifickými poruchami učení. Na základě údajů z dotazníků chce nalézt u zkoumaných učitelů podobnosti ve struktuře jejich osobnosti a pokusí se pomocí rozhovorů s nimi vytvořit představu o ideálním učiteli, který se věnuje dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Klíčová slova: osobnost učitele, děti se specifickými poruchami učení, ideální profil učitele, výuka dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Abstract

The aim of this diploma work is to make a research procedure adequate to the topic "What does the nowadays teacher working with the children with the specific learning disabilities look like?" The main issue of the project, based on the survey questionnaires directly relevant to the research, is to find similarities in the structure of the teachers' personalities. The research procedure of interviewing the teachers tries to achieve an idea of an idol teacher working with the children with the specific learning disabilities.

Key words: the personality of a teacher, children with the specific learning disabilities, an idol profile of a teacher, teaching methods for the children with the specific educational needs

1. Úvod

Být „učitelskou osobností“, která dokáže žáky něco naučit a zároveň zůstat osobností váženou a oblíbenou, je opravdu těžké. Poslání tohoto povolání se stává ještě složitější, když učíte děti se specifickými poruchami učení. Tyto děti totiž patří mezi jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. Musí jim být věnována speciální výchovná i odborná péče, což znamená, že právě učitelé musí zvládat při své práci nesnadný úkol.

K napsání této diplomové práce mě vedla úvaha, jestli se během několika let v problematice dětí se specifickými poruchami učení něco změnilo. Z osobní zkušenosti vím, že to ještě není tak dávno, kdy někteří pedagogové o specifických poruchách učení toho moc nevěděli.

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami hodnotili jako značně problémové, a tak k nim i přistupovali. Takovéto děti trpěly již od první třídy tím, jaké jsou. Jejich odlišnost jim způsobovala celou řadu problémů. Časté výtky a konflikty zasáhly především jejich emoční stránku osobnosti, s čímž se vyrovnávaly až do dospělosti. Kdyby již dříve působilo na školách více učitelů zabývajících se touto problematikou, nemuselo by dojít k tomu, že mnoho dospělých nevzpomíná rádo na svá školní léta.

Dnes je naštěstí toto téma mnohem častěji diskutované a více se o něm i ví. Mým zájmem se tedy stalo zjistit, jací jsou dnešní učitelé vyučující děti se specifickými poruchami učení. Ve své práci se zaměřuji především na to, jaké jsou jejich osobnostní charakteristiky, jak nahlíží na děti s výukovými obtížemi a jak s nimi pracují.

V teoretické části práce se s pomocí odborné literatury snažím popsat, jak vypadá současný stav dané problematiky, a jak jsou tyto děti učiteli vnímány. Charakterizuji obecně strukturu osobnosti, jaké vlastnosti, schopnosti, temperament by učitel měl vlastně mít. Převážně se věnuji tomu, jaké nároky jsou kladeny na učitele, učící děti se specifickými poruchami učení. Zjišťuji, co by měli tito učitelé o dané problematice vědět, jak odhalit u žáka obtíže s učením, a jak by měl vypadat individuální přístup učitele k dětem se specifickými poruchami učení.

Zaměřila jsem se i na to, jak svým působením může učitel ovlivnit klima třídy a celkový pohled ostatních žáků na dítě s poruchou učení. Velmi důležitým prvkem

k úspěšnému zvládnutí obtíží jedince s poruchou učení do školního vzdělávání je vztah mezi učitelem a rodiči dítěte, proto se snažím přiblížit, jak by měl tento vztah vypadat.

V posledním zkoumaném tématu v rámci okruhu osobnosti učitele a žáka se specifickými poruchami učení se zabývám tím, do jaké míry může být učitelská osobnost stresována při práci s těmito dětmi. Na závěr uvádím vhodné metody práce pro tyto děti, které by měly být zaváděny do výuky.

Praktická část je tvořena výzkumem, kde vycházím z toho, že můžeme mezi učiteli vydělit určité jednotlivce, kteří si jsou svými osobními charakteristikami v daném pedagogickém působení blízcí. Tyto podobné osobnostní rysy učitelů, kteří pracují s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, se pokouším najít na základě analýzy získaných dat z dotazníků. Získané údaje od paní učitelek ještě porovnávám s posouzením jejich osobnosti druhými a s představou o ideálním učiteli.

Dále budu porovnávat odpovědi z rozhovorů se zkoumanými učitelkami s teoretickými zjištěními z první části práce. Zajímá mě tedy srovnání dostupných informací z literatury s pedagogickou praxí. Na základě odpovědí zkoumaných učitelů vznikne celkový pohled na ideálního učitele pracujícího s dětmi se specifickými poruchami učení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

2. Problematika SPU

Děti se specifickými poruchami učení (dále jen SPU) lze označit jako děti se specifickými výukovými potřebami, jelikož reedukace jejich poruch spočívá především v použití jiných výukových metod. V odborné literatuře je možno se setkat s termíny specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení a chování, vývojové poruchy učení či s častým anglickým označením „**specific learning disabilities**“ nebo německým termínem „**Legastenie**“.

Tyto pojmy jsou nadřazeny pojům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie. U všech SPU se v názvu vyskytuje předpona „dys-“, která znamená určitou deformaci nebo rozpor. Dysfunkce tedy představuje funkci neúplně vyvinutou či nedostatečnou, nesprávný vývoj dovedností. Tato předpona se pak připojuje ke slovnímu základu, který charakterizuje narušenou funkci.

Definice SPU jsou však celosvětově nejednotné, žádná z oficiálně předkládaných definic není bezvýhradně přijímána všemi odborníky.

Podle Selikowitz (2000) je to neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.

Zelinková (2003, s. 10) využívá definice z *Perspectives on Dyslexia* (1991): „Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.“

Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“

Kocurová (2000, s. 33) uvádí, že „pojem specifické poruchy učení je souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabytí a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání.“

Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 zařazuje specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupin poruch psychického vývoje. Do vývojových poruch jsou zařazovány poruchy učení z toho důvodu, že se jejich příznaky promítají do výkonů v průběhu vývoje dítěte. Na základě vhodných reedukačních postupů se však jejich intenzita a projevy mohou měnit.

V odborné literatuře se předpokládá, že existují dva faktory podmiňující vznik SPU. Tím prvním je dědičný sklon, který s sebou přináší zvýšené riziko rozvoje těchto poruch s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Druhým faktorem jsou lehká mozková postižení s odchylkou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí hemisfér. (Pokorná, 2001)

Specifické poruchy učení, označované jako určité odchylky od normálu, se ve většině případů neobjevují v izolovaných formách, jednotlivé projevy se mohou kombinovat. Charakterizovány jsou jako určitý komplex symptomů. „...z toho pak pramení značné potíže v diferenciaci jednotlivých typů při stanovování diagnózy a následně v sestavování adekvátních způsobů intervence“. (Vitásková, 2002)

Specifikem těchto poruch je to, že nejsou způsobeny sníženými intelektovými schopnostmi, děti bývají průměrné až nadprůměrné nadány. Důvodem jsou poruchy funkcí percepčních, kognitivních, motorických a senzomotorických, které znemožňují jedinci plnit úkoly zadané učitelem. Jedinci s diagnózou SPU nemusí mít problémy jen v jedné oblasti učení, ale je možné, že se problémy objeví i v jiných oblastech. SPU pokrývají celou řadu dalších obtíží, které způsobují selhávání žáka ve školních výkonech.

Odborníci na danou problematiku shodně uvádějí, že u dětí s poruchami učení se můžeme často setkat s dalšími doprovodnými příznaky. Mezi ně patří emocionální labilita, jako je přecitlivělost, vzrušivost, impulzivita a jiné projevy. Dále jsou časté poruchy pozornosti, poruchy paměti – především krátkodobé, poruchy orientace v čase a prostoru nebo poruchy rytmických schopností.

Pro děti se SPU je typické, že velice často trpí jak poruchami chování, tak i poruchami pozornosti. Z tohoto důvodu jsou děti často diagnostikovány jako jedinci se SPU teprve na základě zaznamenání poruch v oblasti chování či pozornosti. Matějček (1995) uvádí skutečnost, že poruchy chování se mohou vyskytovat souběžně se SPU až v 50%. Michalová (2004) udává, že u poruch čtení se porucha pozornosti nachází u 33 - 41%, v ojedinělých případech někdy až u 80%.

2.1 Výskyt SPU

Selikowitz (2000), Michalová (2004), Matějček (1995) i jiní odborníci se shodují v tom, že specifické poruchy učení jsou v některých zemích frekventovanější a naopak v některých zemích nejsou tak rozšířené. Tato skutečnost může být způsobena, jak vyspělostí školského systému a péče o dítě, tak i výsledkem rozdílů ve vyučovacích systémech nebo samotnou charakteristikou jazyka. (tzv. transparentnost jazyka)

Matějček (1995) uvádí, že výskyt SPU je závislý na pohlaví. Chlapci převažují v poměru 2:1 k dívkám, běžně se však udává jejich převaha v poměru 4:1 až 10:1.

Tento převyšující počet je charakterizován odlišným neuropsychickým vývojem obou pohlaví. Zrání mozkové tkáně probíhá u dívek rychleji než u chlapců a je i dříve dokončeno. (Michalová, 2004; Matějček, 1995)

2.2 Následky SPU pro vývoj dítěte

SPU znamenají pro dítě především nedostatky ve výuce, které mají za následek i změny v psychickém prožívání. Děti se SPU mají problémy s učením již od samého začátku školní docházky, většinou bez ohledu na to, zda se do školy připravují nebo ne.

Všechny příznaky specifické poruchy učení způsobují selhávání žáka ve školních výkonech a promítají se i do kvality jeho práce. Může se stávat, že dítě nestačí běžné výuce, když se příliš soustředí na svoje problémy. Tyto obtíže znamenají pro dítě značné zklamání, které je provázené negativním přístupem ke škole, výuce nebo i k vyučujícímu. „Permanentní neúspěchy žáka s poruchami učení ve školní práci vyvolávají stavy úzkosti, frustrace, strachu, někdy přetavené i do podoby agresivního chování.“ (Kaprová, 2000, s. 25)

Děti s poruchami učení mívají tedy zvýšený sklon k úzkostnému prožívání, bývají emočně labilnější a dá se u nich pozorovat snížené sebepojetí a sebehodnocení. Reakce těchto dětí jsou spojeny s jejich neschopností plnit očekávání druhých a bývají označovány i jako reakce obranné. (Jucovičová a kol., 2001)

Podle Kocurové (2000) mohou být emocionální a sociální problémy součástí nebo projevem téže poruchy anebo jsou problémy se sociální a emocionální adaptací důsledkem stresu, který způsobuje dítěti jeho okolí v důsledku jeho odlišnosti.

V každém případě však učitel musí vědět, že v důsledku dlouhodobě působících stresujících situací mají děti se specifickými poruchami učení zcela jiné způsoby chování než ostatní děti. Především se snaží vyhybat se neúspěchům, které jsou spojeny

s napětím a strachem. Děti se ve velké míře setkávají s odsuzováním a posmíváním ze strany spolužáků nebo i rodičů.

Děti, které se necítí dostatečně přijímány a jsou díky tomu i frustrovány se dostávají do stavů velkého napětí. Objevují se proto u nich psychosomatické a neurotické obtíže, tedy tendence reagovat afektivně, nesoustředěně, neklidně. Často jsou zasaženy i reaktivním chováním, při kterém pak bývají nejčastějšími obrannými reakcemi nejrůznější formy úniku nebo ústupu. Děti utíkají ze školy, z rodiny i do svého vlastního světa fantazie. (Kaprová, 2000)

Děti se mohou vyhýbat i kontaktu s lidmi mimo rodinu. Toto chování může být vyjádřením nedostatku sociálních dovedností nebo deprese. Mezi symptomy deprese se mohou řadit i pocity smutku, osamělosti, izolace, narušení spánku a stížnosti na nudu. (Selikowitz, 2000)

3. SPU historie a současnost

„Prakticky ve všech hospodářsky vyspělých zemích vedou civilizační a technické pokroky k tomu, že relativně drobné odchylky v duševním vývoji dítěte, které dříve byly zanedbatelné a nebudily žádnou pozornost, stávají se nyní hrozivým problémem.“ (Matějček, 1995, s.8)

Podle Vitáskové (2002) jsou v současné době specifické vývojové poruchy učení nazývány „nemocí století“ a jejich výskyt rapidně vzrůstá. Což je způsobeno tím, že dříve se tyto poruchy učení příliš neprojevovaly, jelikož nebylo zcela nutné ovládat dovednosti čtení a psaní. O tyto schopnosti usilovala především privilegovaná vrstva nebo jedinci, kteří se chtěli rozvíjet a dále vzdělávat. Ovšem poté, co byla zavedena povinná školní docházka se ustanovilo ovládání základního trivia jako nutnost.

S vývojem společnosti se staly tyto dovednosti základním prostředkem získávání informací, orientování a prosazení se člověka ve světě. Nyní se zvyšují celkové nároky na vzdělanost, což způsobuje, že se tyto specifické poruchy učení častěji projevují, více se o nich mluví a je jim věnována mnohem větší pozornost než tomu bylo dříve. Zároveň se zvyšuje i informovanost veřejnosti o těchto jevech, což mnohdy způsobuje, že jakákoliv sebemenší odchylka je hned považována za některou ze specifických poruch učení.

Výukové obtíže se začínají projevovat především až v období školní docházky. Zpravidla však tyto poruchy zasahují až do dospělosti jedince a jsou záležitostí

celoživotní, proto je velmi důležitá včasná diagnostika, následná reedukační péče a podpora dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.

Integrace žáků se speciálními výukovými potřebami do běžného vzdělávacího systému patří k aktuálním postupům ve vzdělávání. S integrovaným vzděláváním dochází k tomu, že učitelé jsou nuceni uplatňovat postupy, plány a metody, které jsou pro žáky s poruchou učení určeny na základě jejich individuálních vzdělávacích plánů.

V závislosti na tomto přístupu se tedy pozměnily nároky na pedagogy, jelikož ti by se měli stát dobře připravenými na tuto problematiku obtíží. Vitásková (2002) tvrdí, že pedagogický přístup by měl vycházet z toho, že projevy SPU vznikají v závislosti na procesech učení a určitými strategiemi učení jsou do jisté míry ovlivnitelné.

Z toho důvodu by se měli učitelé snažit, aby i děti se SPU dosáhly odpovídající vzdělanosti, jelikož ta znamená klíč k úspěšnosti a k dosažení určitého postavení člověka ve společnosti.

3.1 Dítě se SPU ve škole

Se specifickými poruchami učení se pojí i problematika školní neúspěšnosti. Ta může mít řadu příčin, většinou to bývá souhra více problémů. Vališová a Kasíková (2007), uvádí původ v nerozpoznaných smyslových vadách, nezájem o školu a učení, nižší intelektové schopnosti, komplikovanou životní situaci dítěte, nízkou sociokulturní úroveň, odlišnou jazykovou a kulturní výbavu jedince, nevhodné podmínky domácí přípravy či nesprávné techniky učení nebo specifické obtíže v učení.

Jako děti s problémy v učení bývají označovány takové, které z nějakých příčin výkonově zaostávají v jednom nebo ve více předmětech za svými spolužáky. Specifické vzdělávací potřeby dětí ovlivňují oblast jejich pracovních a studijních dovedností. Vykazují značné výkyvy ve školní práci, jsou snadno unavitelné a neschopné soustředit se na zadávané úkoly.

Výkon žáka však ovlivňuje řada činitelů. Bartoňová (2007) uvádí:

- osobnost dítěte, vlastnosti osobnosti
- **osobnost učitele, jeho přístup k dítěti**
- celková úroveň a struktura nadání
- prostředí, které dítě obklopuje
- úroveň práceschopnosti, zdravotní stav
- individuální přístup k žákovi

Děti se SPU získávají často ve škole roli problémových žáků, kteří se neučí a nepracují. Často vůči nim existuje i řada předsudků, které jsou způsobeny nedostatečnou znalostí podstaty problémů, což může vést k nesprávnému pedagogickému jednání.

Kocurová (2000) tvrdí, že v běžném školním prostředí se speciální pedagogika zabývá problémovým žákem, který může být z pohledu učitele charakterizován jako:

- a) žák vyžadující od učitele odlišný, zpravidla náročnější přístup
- b) žák, který přináší učiteli méně uspokojení, protože výsledek jeho práce často neodpovídá vynaloženému úsilí

Podle Bartoňové (2004, s. 58), „jsou postoje učitelů ovlivněny skutečností, že žáci se SPU jsou pro ně problémem. Myslí si o nich, ve srovnání s jinými dětmi, že nemají zájem o výuku. Tyto děti naopak žijí v domněnku, že jim učitelé nedůvěřují a ostatním dětem nadřezují.“

Připsání dítěti role „problémového žáka“ je výsledkem vzájemné interakce učitele a žáka, která se postupně upevňuje a přetrvává. Představy, že dítě s poruchou učení jsou líné, pomalé či méně nadané pramení z výkyvů jejich výkonnosti. Tyto úvahy jsou však zcela nesprávné a pramení z neznalosti dané problematiky.

Učitelé by totiž neměli přemýšlet o žákovi se SPU jako o problémovém. Spíše by se měli zaměřit na to, jak danému žákovi pomoci, jak ho naučit tomu základnímu, co se ve škole naučit má, i když disponuje určitými specifickými potížemi. Musí umět na tyto děti nahlížet jako na jedince, kteří mají své určité kvality a nejen nedostatky.

3.2 Přístupy učitelů k dětem se SPU

Přístupy učitelů k těmto dětem mohou být různé, každopádně jsou pro ostatní důležitou informací. Odborníci se shodují, že je třeba pracovat s postoji učitelů vůči dětem se SPU a snažit se dosáhnout žádoucích změn. (Matějček, Vágnerová a kol., 2006)

Nevhodným přístupem k dětem se SPU bývá přílišná přísnost či necitlivost, která může způsobovat u žáků již zmíněné frustrace z neúspěchu a pocity méněcennosti či vlastní neschopnosti. „Dobrý pedagog by měl znát, že strach není dobrým průvodcem

na cestě poznání. Také by měl vědět, které kroky strach dětí umocňují a které naopak pocit strachu zmírňují.“ (Kaprová, 2000, s. 28-29)

Dalším neadekvátním přístupem je přehlížení nebo bagatelizace specifické poruchy učení u dítěte, mající za následek zastírání, popírání a hlavně přehlížení problémů žáka. Takové učitelské jednání souvisí s nedostatkem znalostí o specifických poruchách, které může mít za následek odmítání takových dětí. Spolužáci si o nich mohou začít myslet, že se nechtějí učit a že si za své problémy mohou sami. Stejně tak není pro dítě vhodné, aby učitel jeho problémy naprosto tabuizoval.

Nevhodné je i nadměrné zvýhodňování žáka se SPU, jelikož tímto jednáním učitel u žáka potlačuje jeho vnitřní motivaci. Dítě přestává mít snahu dokázat něco ve svém stavu změnit, snažit se o lepší výkon. Často se pak tito žáci vmlouvají na svou diagnózu a příliš se spoléhají na učitelovo toleranci. Naprosto se pak se svým diagnostikovaným stavem smíří a už u nich nelze očekávat jakoukoliv snahu v překonávání učebních obtíží. Nadměrné zvýhodňování dítěte se SPU může v ostatních dětech vzbudit pocit nespravedlnosti.

Neznalost příčin a následků souvisejícím s obtížemi dítěte se SPU většinou u okolí dítěte způsobuje jeho negativní přijetí. „Jak je zřejmé, vyplatí se dětem vysvětlit, jaké problémy dyslektik má a proč vznikly, přispěje to k omezení negativního postoje, či dokonce k posílení jejich ochoty znevýhodněnému spolužákovi pomoci. Takový výklad je záležitostí učitele a na jeho taktu a citlivosti závisí i atmosféra ve třídě.“ (Vágnerová, 2006, s. 324)

Jak uvádí Bartoňová (2004), není ani dobré přisuzovat dítěti nálepku „dítě se SPU“, jelikož to dítě může přivádět k tzv. „naučené bezmocnosti“, kdy je dítě přesvědčeno o nezměnitelnosti poruchy učení, a tak je i demotivováno.

V každém případě musí učitel k dítěti se SPU zaujmout jistý postoj, ale není vždy snadné najít optimální přístup k těmto žákům. Vhodný přístup navrhuji Matějček, Vágnerová a kol. (2006), a to zjistit si, jakou zátěž pro dítě představuje SPU a jaké úsilí musí vynakládat na dosažení minimálního zlepšení. Následně i po tom je však pro učitelé těžké určit si, jak bude k danému dítěti přistupovat a jej bude hodnotit

4. Osobnost a její struktura

K běžně uváděným skutečnostem patří několik rozdílných definic osobnosti a různé přístupy k jejímu zkoumání. Nejvlastnějším znakem osobnosti je její jedinečnost, neopakovatelnost a odlišnost od všech jiných osobností, projevující se v chování a jednání. Osobnost lze charakterizovat i jako syntézu toho, co je v člověku původní - tedy původního, a toho, co si během svého života člověk osvojil pomocí socializace - získaného. Zároveň je i součástí prostředí, které do jisté míry ovlivňuje a na které i ona určitým způsobem působí.

Dle Drápely (1997) je osobnost definována jako dynamický zdroj chování, identita a jedinečnosti každé osoby, přičemž do výrazu chování zahrnuje procesy myšlení, emocí, rozhodování, tělesné činnosti nebo sociálních interakcí. Lidskou osobnost je možno považovat za složitý a fascinující jev, který si i přes řadu zkoumání zachovává prvky tajemna.

Vágnerová (1997) zase definuje osobnost jako duševní celek charakteristický vnitřní jednotou a strukturovaností jeho dílčích složek, individuální specifičností - odlišností od jiných osobností a relativní stálostí psychických vlastností v průběhu různých vývojových změn.

K osobnosti se dá zařadit celé spektrum osobních vlastností. Na vlastnosti osobnosti mají vliv především malé společenské skupiny, jako je rodina, školní třída, pracovní skupina aj. Hartlův psychologický slovník (2000) dělí vlastnosti osobnosti následovně:

1. **charakterové vlastnosti** - vyjadřující vztah člověka k ostatním lidem, společnosti, věcem, práci, k sobě samému i k morálce
2. **schopnosti** - určují úroveň, na jaké člověk dokáže určité činnosti vykonávat
3. **temperament** - závisí do značné míry na vrozených dispozicích
4. **zájmy** - vyjadřují oblast činností, které člověka mimořádně přitahují

Osobnost má určitou strukturu vlastností mezi nimiž jsou různé vztahy, které na sebe působí a vzájemně se ovlivňují. Některé jevy zůstávají po dobu života stále a některé se mohou vlivem různých aspektů měnit. Každá osobnost má tedy nejen svojí strukturu, ale i dynamiku.

Projev osobnosti má složku schopnostní, dynamickou a temperamentovou. Tu první charakterizují zkušenosti či dovednosti, následující složka zahrnuje motivaci, zájmy a charakter, což bývá označováno i jako proč děláme to, co děláme. Poslední prvek je temperament, který prozrazuje, jakým způsobem daný jedinec činnost provádí a prožívá. (Hartl, 2000)

4.1 Osobnost učitele

„Při školním vzdělávání dětí má dominující úlohu osoba v roli učitele. Učitel ovlivňuje výkonnost i chování žáků. Velmi přitom záleží na kvalitě této osoby.“ (Mertin, Kucharská a kol., 2007, s. 39) Osobnost učitele je tedy klíčovým prvkem výchovy a vzdělávání dětí se SPU. Na jeho kvalitách odborných, pedagogických i morálních závisí průběh a výsledek výchovně - vzdělávacího procesu. Stejně tak je i jeho osobnost významným činitelem ovlivňujícím motivaci žáků k učení, ke školní práci a určuje významnou měrou i kvalitu vztahů s žáky.

Vašutová (2002) uvádí, že dobrým učitelem se může stát jen ten, kdo o vyučování přemýšlí, bere ohled na své žáky a podmínky jejich učení, zajímá se o změny ve škole i ve třídě, průběžně monitoruje průběh a výsledky vyučování a učení, vyvozuje pro sebe závěry a flexibilně se přizpůsobuje novým podmínkám ve vyučování.

Požadavky na osobnost učitele byly formované v roce 1814 v Rádci pro školní čekance, pomocníky a učitele v císařských královských zemích. Sice se vztahovaly jen na mužské pohlaví, ale jejich obsah se dá velmi dobře přenést i do současného školství.

„Vlastnosti toho, jenž se školskému stavu oddati chce:

- a) ze strany rozumu: Mládenec, an školskému úřadu oddati chce, nevyhnutelně zdravý rozum a dobrou paměť a nějaký podíl přirozeného vtipu míti musí. On se musí dobře naučiti: čtení a počtům, ale nejen tak prostředně, nýbrž tak, aby pěkně a zběhle čísti a také psátí uměl...*
- b) ze strany srdce: sem obzvláště přináleží: Poctivost v smýšlení a jednání, rozumná láska k dítkám, mírnost, spokojenost s málem... Lidi rozumnými a dobrými, světu a vlasti užitečnými činiti, což může vážnějšího býti.“*

(Michalová, 2004)

Učitelé patří k významným osobám a autoritám v životě a vývoji dětí, přitom na ně působí celou svoji osobností. Učitelské povolání je založeno především na komunikaci, a proto by měl každý učitel rád jednat a pracovat nejen s dětmi, ale s lidmi obecně. Vstupuje totiž do interakcí nejen s žáky, ale i s celým učitelským týmem a rodiči.

Svým záměrným výchovným působením mohou učitelé působit příznivě nebo naopak nepříznivě. Ve čtyřicátých letech švýcarský psycholog Caselmann rozlišil dva základní typy učitelů – učitele zaměřeného na obor, tzv. „logotrop“, a učitele zaměřeného na žáka, tzv. „paidotrop“. Vyhraněnost jednoho nebo druhého typu přináší jistá úskalí. Učitel, který se zaměřuje jen na svůj obor se málo snaží porozumět žákům a naopak učitel zaměřující se na žáka se přestává zajímat o obor a snaží až příliš žákovi přiblížit. Často se při tom stává, že učitel snižuje své požadavky na žáka, zasahuje do jeho osobního života a nemusí se už zajímat o rozšiřování svojí odborné kvalifikace. Samozřejmě se od učitele očekává propojení obou těchto přístupů.

„Dobří učitelé“ mají respekt svých žáků, a to nejen díky svým dovednostem, ale i díky svým osobnostním kvalitám. Zároveň představují takové příklady, které vytvářejí a zanechávají v dětech kladný postoje k učitelům a ke vzdělávání. Tito učitelé dokáží vysílat správné signály přátelského postoje a přijetí, a to jak verbálního, tak i neverbálního charakteru.

Povahou své role jsou učitelé často odděleni od sociální skupiny tvořené dětmi. Je však důležité uvědomit si, že nelze být od dětí příliš daleko, pokud je záměrem vzájemná spolupráce. „Děti od učitelů vyžadují, aby jim měli co nabídnout ze svého a aby si byli jisti svým chováním a zásadami.“ (Fontána, 2003, s. 289)

Pedagogická činnost učitele klade důraz na samostatnost, verbální pohotovost, flexibilitu i tvořivost. Zároveň je však jeho práce náročná na odolnost a vyrovnanost, stejně tak i na rychlost a adekvátnost jeho reakcí a rozhodování. Účinnost pedagogického ovlivňování nezáleží pouze jen na vlastnostech jeho osobnosti, ale i na jeho věku, pohlaví, odborných pedagogicko-psychologických dovednostech i jiných znalostech.

Předpokladem „dobrého učitele“ jsou tedy vědomosti, dovednosti, schopnosti, zájmy, stejně tak i některé specifické rysy osobnosti. Lze však obecně říci, že každá osobnost je především člověkem a to člověkem jedinečným, s vlastním souborem psychických vlastností, procesů, vloh a životních zkušeností, odlišných od ostatních.

4.1.1 Charakterové vlastnosti učitelovy osobnosti

Do charakteru člověka řadíme všechny mravní vlastnosti, jak kladné, tak i záporné odrážející se v chování a jednání člověka. Nároků na vlastnosti učitele z pohledů žáků i široké veřejnosti je celá řada. Bylo realizováno několik výzkumů zaměřujících se na důležité vlastnosti učitelovy osobnosti.

Již ve čtyřicátých letech P.A.Witty zjistil, že se žákům na učitelích nejvíce líbí demokratický vztah k žákům, porozumění pro jednotlivce, trpělivost, široké zájmy, osobní vzhled, přívětivé chování, spravedlnost, smysl pro humor, charakternost a důslednost, chápání obvyklých problémů žáků, přizpůsobivost, užívání pochval a uznání. (Čáp, Mareš, 2001)

Výzkum zaměřující se na osobnost učitele byl proveden i Ryanssem v USA (Ryan, 1960; in Fontána 2003), ten zjistil, že úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený, avšak důležitost těchto kvalit znatelně klesá s věkem vyučovaných dětí.

Vašutová (2002), se pokouší o charakteristiku „dobrého učitele“, kterého považuje za jedince, který má ovládat strategie vyučování a učení, je odolný vůči stresům školního prostředí, umí jednat s lidmi ve škole i mimo školu, je schopen řešit pedagogické problémy, umí poradit žákům i jejich rodičům. Disponuje flexibilitou, tvořivostí, náročností, zodpovědností, důsledností, empatií, tolerancí a kolegiálností.

Podle Brookse (2001, in Matějček, Vágnerová a kol., 2006) považují žáci za nejdůležitější citlivost učitele, schopnost empatie, která je složkou sociální inteligence a člověk si ji během studia neosvojí.

Vlastnosti učitelské osobnosti v kontextu specifických poruch zjišťovala Křišťanová (2000), která uvádí názory studentů učitelství 1. st. ZŠ se zaměřením na speciální pedagogiku, kteří se zaměřovali na svoje vlastní osobnostní rysy. Podle nich je důležité nebrat děti se specifickými poruchami jako „něco vyjimečného“, ale jako „dětí normální“. Tito učitelé mají potřebu s dětmi pracovat, jsou trpěliví, disponují větší empatií, pochopením a tvořivostí v přístupu k dětem. Jsou vnímavější, tolerantnější, vstřícnější. Mají dostatečné množství nápadů, metod, postupů. Zajímají se více ve svém volném čase o děti i lidi, kteří mají problémy.

Od výše uvedených poznatků se odvozuje i závěrečné shrnutí vhodných učitelských vlastností ve vztahu k učiteli, který přichází do kontaktu s dětmi se SPU. Tento pedagog by měl mít, co nejvíce výše zmíněných a od žáků požadovaných vlastností. Učitel musí při své práci vynaložit čas a úsilí na to, aby dětem naslouchal a

přizpůsoboval se jejich potřebám, proto musí nad vším vyčnívat ochota a výdrž učitele pracovat s žákem se specifickými vzdělávacími problémy.

4.1.2 Schopnosti učitele

Schopnosti lze charakterizovat jako vlastnosti osobnosti, které jsou podmínkou správného a úspěšného vykonávání určitých činností. Schopnosti se utvářejí a rozvíjí v průběhu činností na základě vrozených dispozic.

Pedagogické schopnosti jsou předpokladem, ale i důsledkem pedagogické činnosti učitele. Utvářejí se a rozvíjejí během jeho pedagogické přípravy, ale i během vlastní výchovně vzdělávací činnosti. Učitel musí disponovat jak psychopedagogickými kompetencemi, kompetencemi oborovými, didaktickými, diagnostickými, komunikativními, řídicími, rozvíjecími, tak i osobnostními, organizačními, percepčními aj.

Schopnosti učitele musí být velmi různorodé. Učitel má spoluvytvářet edukační prostředí, organizovat, koordinovat činnosti žáků i monitorovat proces učení. Děti potřebují, a to nejen děti se SPU, takového učitele, který je schopen dávat žákům více než jen poznatky a dovednosti, ale i osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. „Jestliže učitel bude dbát o porozumění, empatii, o smysl pedagogické činnosti, pak je na svém místě a je schopen dát žákovi víc než jen poznatky.“ (Křišťanová, 2000, s. 98)

Ke speciálním schopnostem učitele lze zařadit:

- **Pedagogický takt**

Pedagogickým taktem by měl disponovat každý učitel pracující s dětmi. Čáp (2001), charakterizuje učitele s pedagogickým taktem jako osobu, která správně a rychle rozpozná změnu v psychickém stavu a postoji žáků a dokáže podle toho uzpůsobit své další chování a jednání.

Taktní učitel zná potřeby žáků a dokáže se do druhých dobře vcítit. Podle potřeb ostatních je schopen uzpůsobit své jednání a chování. Díky němu dokáže správně a včas rozeznat změny ve stavu třídy i jednotlivých žáků. Můžeme ho tedy označit jako citlivý pedagogický přístup.

- **Schopnost sebereflexe**

Znamená uvědomování si, analýza a hodnocení vlastních zkušeností z pedagogických situací a problémů. Učitel by měl pravidelně uvažovat o své pedagogické praxi a snažit se rozpoznat ty stránky své práce, které vyžadují další rozvoj.

- **Emoční a sociální inteligence**

Do emoční inteligence bývá zařazována znalost, uvědomování si vlastních emocí a zároveň jejich ovládnutí. Dále schopnost sám sebe motivovat pro dosažení vytyčených cílů. Stejně tak je velmi důležitá empatie – vnímavost k emocím druhých lidí a udržování dobrých mezilidských vztahů.

4.1.3 Temperament učitele

Temperamentem jsou označovány dynamické a vrozené vlastnosti osobnosti, které se projevují určitým způsobem reagování, chování a prožívání. Průběh interakce mezi učitelem a žákem ovlivňuje i typ temperamentu učitele. Všechny typy temperamentu však mají určité přednosti, ale i svá úskalí.

Často je upřednostňován sangvinický typ temperamentu pro snadnost navazování kontaktu s žáky. Ovšem bývá zdůrazňována i jeho lehkomyšlnost, brzké přesycení činnostmi a interakcemi. Předností cholerickeho typu je aktivita, schopnost nadchnout se a překonávat překážky. Nedostatkem je nedočkavost, zbrkllost a nižší sebeovládání. Flegmatický typ disponuje uvážlivostí a trpělivostí, ale jeho nevýhodou je malá pohotovost. Pro pedagogickou činnost je nejméně vhodný melancholik. Nejvýhodnější se zdá být jedinec umístěný uprostřed kontinua extroverze – introverze. (Langová a kol., 1992)

4.2 Osobnost učitele a dítě se SPU

Pedagog má většinou představy o žácích jako bytostech ideálních, chytrých, pilných a snaživých, avšak třída nabízí celou řadu rozlišných osobností. Nachází se v ní děti „normální“, děti s určitým handicapem i děti nadané. Učitel by však měl přistupovat ke všem dětem individuálním a především humánním způsobem a nelze jisté děti přehlížet či ze třídy vyčleňovat.

Měl by mít na paměti, že každý je vybaven určitými jedinečnými schopnostmi, které nesdílí s nikým dalším, které se mohou měnit podle prostředí, jež dotyčného obklopuje. Všichni žáci nejsou identičtí a nejsou schopni zvládat školní zátěž stejným

způsobem. Každé dítě je jinak motivované, s jinou chutí do učení, s odlišnými schopnostmi, dovednostmi a vlohami. Tento poznatek by se měl snažit vstřípit i ostatním dětem. Jedině tak se děti naučí vnímat ostatní kolem sebe jako individuální osobnosti a brát je takové, jaké jsou.

„Postoj učitele k dyslektickým žákům se vytváří na základě interakce osobnostních vlastností a specifických zkušeností učitele.“ (Vágnerová, Krejčová, 2005, s. 39) Je tedy velmi přínosné, když může učitel vycházet nejen ze svých teoretických, profesních znalostí a dovedností, ale významné jsou i cenné osobní zkušenosti s dětmi se SPU. Velmi důležitý je však kromě znalostí i osobní vztah k těmto dětem, který vyplývá z osobního postoje.

Seznam požadavků na učitele pracujícího s dětmi se zvláštními vzdělávacími potřebami se pokusili sestavit Mertin, Kucharská a kol. (2007, s. 40-41) následovně, přičemž zdůrazňují dominantní úlohu učitele elementaristy:

- **Profesní požadavky:** kvalifikovaný odborník, který absolvoval magisterské studium „Učitelství pro I. stupeň ZŠ“ nebo „Speciální pedagogiky“, po celou dobu praxe ve školství se vzdělává a dle potřeby kreativně inovuje své pedagogické postupy
- **Další znalosti a dovednosti učitele:** učitel musí být zasvěcen do problematiky školních zralostí, specifických poruch učení, LMD, resp. ADD/ADHD, multikulturní problematiky aj.
- **Metodické požadavky:**
 - ✓ důkladně ovládá metodiku výuky čtení, psaní i matematiky
 - ✓ neuspěchá přípravné období pro psaní, čtení, počítání
 - ✓ nepřeskakuje etapy při výuce
 - ✓ rozděluje osvojování nového učiva do dílčích kroků dle připravenosti dítěte
 - ✓ s dětmi pracuje diferencovaně, poskytuje individualizovanou podporu
 - ✓ pracuje kreativně, hravou formou, kladně motivuje žáky ke čtení a vzdělávání

- ✓ má zásobu pracovních listů, pomůcek, PC pomůcek aj. ke smyslové přípravě žáka, tj. k rozvíjení zrakového, sluchového vnímání, vyjadřovacích schopností
 - ✓ má přehled o odborné literatuře
- **Diagnostické a intervenční dovednosti:**
 - ✓ zachycuje „rizikové“ žáky a věnuje jim zvýšenou pozornost, než se začnou prohlubovat výukové obtíže
 - ✓ provádí pedagogickou diagnostiku
 - ✓ u dětí výrazně zaostávajících včas zajistí vyšetření v PPP a napomůže realizaci doporučených opatření
 - ✓ má vymezený čas v rozvrhu hodin na konzultace a spolupráci s rodiči a individuální práci s žákem
 - ✓ efektivně spolupracuje s rodiči dětí – nabízí rodičům konkrétní rady, jak s dítětem pracovat v rámci domácí přípravy z hlediska metody, obsahu a časového rozvržení, snaží se s nimi vytvořit partnerský vztah
- **Dokumentace a hodnocení žáků:**
 - ✓ hodnotí a klasifikuje výkony žáků velmi citlivě, s přihlédnutím k individuální vztahové normě
 - ✓ vede si stručnou a účelnou dokumentaci o poskytované péči konkrétnímu dítěti, zaznamenává pokroky i neúspěchy dítěte
 - ✓ průběžně vyhodnocuje účinnost opatření – od zahájení školní výuky poskytuje potřebným žákům podpůrné individuálně cílené pedagogické zásahy
 - ✓ při přestupu na 2. stupeň ZŠ pomáhá učitel žákům překonávat adaptační potíže, pomáhá zorientovat se v odlišných nárocích
 - ✓ přijímá odlišnosti žáků vzhledem k jejich schopnostem i dílčímu zaměření
 - ✓ vede žáky k nalezení individuálních strategií učení
 - ✓ umí pracovat s typickými vývojovými reakcemi žáků (krize autority dospělých apod.)

Vztah učitel – žák je velice důležitý, jelikož od něho se odvozuje celková angažovanost žáka vůči škole. Jestliže má učitel s žákem dobré vztahy a pomáhá mu, odráží se to i v žákově pojetí školy. Stejně tak je důležité, aby dítě se SPU s ostatními dětmi ve třídě nesrovnával a hodnotil jeho konkrétní dosahované pokroky. Učitel by se měl umět ztotožnit s problémy dítěte a být schopen podat mu pomocnou ruku. Měl by být osobou, která umí pochválit dítě za jakýkoliv pokrok. Jedině chápat a vstřícným přístupem mu může pomoci jeho obtíže lépe zvládnout.

Výuku by měla vést taková osoba, která umí udržet rovnováhu, klid, pohodu či naději v nápravu a která je ochotná se flexibilně přizpůsobit problému. Pedagog by měl přistupovat ke všem žákům otevřeně, srozumitelně, vnímavě, s pochopením a porozuměním. Všechny zmíněné principy musí učitel využívat i při jednání s ostatními dětmi ve třídě.

Pedagog si musí uvědomit i to, že dítě se specifickými poruchami učení prochází emocionálně náročnými sociálními situacemi. Podle Matějčka a Vágnerové a kol. (2006), si dítě díky negativním školním zkušenostem nevěří pak už v ničem, ani v těch předmětech, které mu žádné zásadní problémy nedělaly. Učitel by si měl být proto vědom toho, že díky jeho intervenci se může uskutečnit úspěšná integrace žáka do školního kolektivu.

Pedagogové by měli pamatovat na to, že těžkosti spojené se specifickou poruchou učení mohou dítě psychicky poznamenat až do jejich dospělých let. Z tohoto důvodu je velmi důležité, aby věděli, že pozitivní postoje a chování, které k žákům se SPU zaujímají mohou často oslabovat jejich emoční a sociální problémy.

K odstranění stresu u dítěte může učitel velmi dobře přispět tím, že si s ním bude budovat kladný vztah založený na vzájemné důvěře a bude ho jak podporovat, tak i povzbuzovat. Děti potřebují pociťovat citovou jistotu nejen v rámci rodiny, ale i školy. Učitel by měl dát dítěti zřetelně najevo, že o jeho problémech ví a že je bude respektovat.

Následkům školní neúspěšnosti lze zabránit i tím, že bude učitel v rámci výuky pracovat na zvýšení jeho sebehodnocení a sebedůvěry, odstraní přílišnou kritičnost a nepřiměřenou náročnost. Bude se snažit pomoci dítěti k důstojnému sociálnímu zařazení do kolektivu. „...je třeba udržovat emoční pohodu, nevyvolávat zbytečné napětí a podporovat dětské sebevědomí...“ (Matějček, Vágnerová a kol., 2006, s. 239)

Základem pedagogického postupu by měla být prevence negativních emočních reakcí dětí se SPU. Kaprová (2000) uvádí následující doporučení k prevenci stavů napětí, úzkosti, strachu, které by se mělo využívat nejen pro práci s dětmi se SPU:

- ✓ vyloučit ironii a sarkasmus z prostředků komunikace s dětmi
- ✓ disciplínu ve škole budovat na pozitivních emocích
- ✓ citlivě vnímat reakce dítěte
- ✓ poskytovat pozitivní zpětnou vazbu
- ✓ nevystavovat žáky neočekávaným úkolům
- ✓ podporovat žákovu sebedůvěru
- ✓ budovat pocit odpovědnosti

Pracovat s dětmi s poruchami učení by měl především pedagog, který je dostatečně informován o specifických problémech žáka a o dané problematice. Jen takový učitel se může k těmto dětem chovat pedagogicky citlivě a může jim porozumět. „Informovaný učitel není nerealisticky optimistický, ale ani zbytečně nerezignuje, nechápe pomalý rozvoj čtenářských dovedností dyslektického dítěte jako projev jeho lenosti, nedostatku úsilí a nemotivovanosti či nedostatku inteligence.“ (Matějček, Vágnerová a kol., 2006, s. 182)

Učitel pracující s dětmi se SPU musí znát i aktuální vyhlášky, metodické pokyny, metody edukační práce a organizační formy výuky. Je důležité, aby se zajímal o odbornou literaturu, zúčastňoval se kurzů dalšího vzdělávání, spolupracoval s poradenským pracovištěm nebo výchovným poradcem, sledoval inovace ve vzdělávání a následně je zahrnoval do svého pedagogického úsilí.

4.2.1 Individuální přístup učitele

Současné metodické pokyny pro školy umožňují učitelům zahrnovat do výuky individualizaci žáka podle jeho individuálního vzdělávacího programu, čímž jsou respektovány jeho potřeby. Z nich vyplývá, že učitel musí přihlížet jeho individuálnímu tempu, využívat různých kompenzačních pomůcek či alternativních způsobů hodnocení.

Každé dítě je individualitou a stejně tak by se k němu mělo i přistupovat. Často jsou „žáci s odlišnostmi“ bráni jako méně důležití, překážející nebo zdržující. Tímto přístupem se ale narušuje jedincovo sebehodnocení a snižuje se dobré pojetí vlastního sebeobrazu, což má za následek jedince nespokojeného nejen se sebou samým, ale i

s vlastním životem. Z tohoto důvodu je velmi důležitý správný přístup pedagoga k těmto teprve se rozvíjejícím osobnostem. Velký důraz bývá kladen na dovednost učitele správně komunikovat s dětmi a možnosti otevřeně sdělovat si požadavky i potřeby.

Individuální potřeby dítěte mohou být respektovány jen za předpokladu, že učitel bude znát všechny specifické projevy dítěte. Jak zdůrazňuje i Křišťanová (2000), čím více toho učitel o dítěti ví, tím lépe se může připravit na rozmanitost jeho projevů i různost jeho reakcí. To znamená, že ho dítě svými projevy nepřekvapí, dokáže lépe odhadnout situaci, bude lépe předvídat a bude umět reagovat.

Klíčové je ale dokázat si pozorně naslouchat a mít pochopení pro starosti toho druhého. Jen uvolněné, podporující a vřelé kontakty pak mohou vytvořit vhodné podmínky pro individualizaci, kooperativnost a týmovost výuky. (Křišťanová, 2000)

Učitel musí individuální charakteristiky žáků zohledňovat i při vytváření vhodné učební strategie. Dle Langa (1998) je klíčové, aby si při tom uvědomil:

- příčinu učebních obtíží dítěte
- kde jsou meze zapojení dítěte do normální činnosti a meze výkonu, který od něj může očekávat a požadovat
- jaká je jeho motivace a sebepojetí/sebeúcta
- jaké jsou jeho předchozí zkušenosti a dosažené vzdělání, na nichž se dá stavět
- učební styl dítěte a jeho zájmy
- očekávání rodičů, učitelů a dalších významných lidí, kteří působí na dítě

4.2.2 Pedagogická diagnostika

Prvořadý význam v této problematice má co nejpřesnější diagnostika, která by měla probíhat při spolupráci všech účastníků diagnostického procesu. Je to právě pedagog, který vypracovává dotazník pro pedagogicko-psychologickou poradnu, jako podklad k celkovému vyšetření jedince, proto je velmi důležité, aby dokázal rozpoznat, popsat a analyzovat obtíže dítěte.

Učitel by měl být schopen u dítěte odhalit specifickou poruchu učení na základě pozorování. Sice nemá k dispozici standardizované techniky, ale má výhodu sledování žáka dlouhodobě a v jeho přirozených podmínkách. Učitel má možnost porovnávat

práci a chování dítěte s jeho vrstevníky, čímž si může všimnout jistých vlastností, které nejsou v porovnání s ostatními obvyklé.

Pedagog je při tomto procesu ovlivňován nejen svou osobností, ale i klimatem třídy. Je nutno vyloučit všechny ostatní vlivy, které by mohly netypické příznaky způsobovat (např. výukové zanedbání, stres, nemoc, nepříznivá situace v rodině nebo u spolužáků). Důležitá je tedy celková osobní i rodinná anamnéza dítěte, kterou lze získat rozhovorem s rodiči.

Jako prvním signálem mohou pro učitele být žákovo výrazné a především dlouhodobější problémy v oblastech čtení, psaní, pravopise nebo počítání. Je nutné, aby učitel byl schopen odlišit od sebe SPU a nespecifické poruchy učení, tedy takové poruchy, které jsou například způsobeny smyslovými vadami, sníženým rozumovým nadáním, nedostatečnou motivací nebo zanedbaností dítěte.

„Způsobilý učitel by měl rozlišit, kdy jsou poruchy vážné, kdy ne, rozlišit druhy dyslexie.“ (Bartoňová, 2006, s. 15) Primární je zjištění úrovně žakových výkonů. Lze usuzovat na SPU, jestliže se u dítěte při práci projevují typické příznaky určité specifické poruchy učení. Věnovat by se měl tedy zjevným potížím ve všech školních úkonech.

Pro učitele mohou být nápadné i abnormality v chování jako je jeho neklid, snadná unavitelnost, nesoustředěnost, nedostatek sebekontroly, emoční labilita, hyper- nebo hypoaktivita, zatvrzelost až negativismus či odmítání spolupráce. Další pomáhající jevy při pedagogické diagnostice jsou špatné sluchové a zrakové vnímání, impulzivita, poruchy řeči, problémy při určování pravé a levé strany nebo specifické postavení dítěte v kolektivu.

Stejně tak je možné SPU předpokládat u dítěte, které se ve svých dovednostech nelepší ani po velmi intenzivní péči, kterou mu věnují jak rodiče, tak i učitelé. Je důležité porovnávat úroveň školních výkonů dítěte s jeho celkovými schopnostmi. „Diagnostika učitele při podezření na SPU může vycházet ze stejných kritérií jako diagnostika poradenská, tzn. diskrepance mezi intelektovým výkonem a výkonem v té které posuzované činnosti.“ (Kocurová, 2002, s. 50)

Pedagogicko-psychologické poradny poté vypracovávají hodnocení, které zjišťuje všechny stránky dítěte a definuje příčiny potíží a stanovuje metody, podle kterých budou obtíže redukovány. Jen ty děti, které byly správně diagnostikovány, mají šanci se výrazně zdokonalit ve svých obtížích, jestliže se jim dostane odpovídající odborné péče. Tuto péči vykonává s pomocí poradny pedagog, který je poradnou

informován o diagnóze a charakteru poruchy. Na jejím základě musí umět pro žáka vypracovat individuální vzdělávací plán.

4.2.3 Učitel a klima třídy

Učitel svou osobností formuje a ovlivňuje atmosféru školní třídy jako malé sociální skupiny. Tato atmosféra má za následek i emoční naladění jednotlivých osob ve třídě. Díky tomu má učitel možnost ovlivňovat názor ostatních žáků na člověka se SPU a zároveň alespoň částečně korigovat jejich vzájemné vztahy. Tento náhled vytváří tím, jak se k danému žákovi se SPU chová, jak s ním jedná a jak o něm mluví před ostatními i v jeho nepřítomnosti.

Žáci se SPU velmi negativně vnímají i vyčleňování své osoby z kolektivu, což bývá následkem jejich odlišnosti od ostatních. Často však může právě učitel napomoci tomu, aby byl žák třídou kladně přijat. Hlavní zásadou je zbytečně neupozorňovat na učební neschopnosti žáka, jeho obtíže nemusí při výuce spolužáci totiž příliš vnímat.

„Spokojenost ve třídě je jedním z důležitých předpokladů dobrého výkonu, to platí zcela obecně a u jakkoliv znevýhodněných dětí ještě víc. Učitelé by si měli všímat dětí, hodnotit jejich vztahy a vhodně na ně umět reagovat. Měli by dětem umět vysvětlit, že žák s poruchou učení si svoje školní neúspěchy nezavinil z vlastní iniciativy, ale že vyplývají z poruchy, kterou daný jedinec nemohl ovlivnit. Na jeho přístupu pak závisí celá třídní atmosféra i chování dětí k sobě navzájem.“

(Matějček, Vágnerová a kol., 2006, s. 244-245)

V rámci individuálního vzdělávacího plánu má mít žák s diagnostikovanou SPU určitá zvýhodnění v různých vyučovacích předmětech. Děti pak mohou různě pojímat specifický přístup učitele k dítěti se SPU, který může být sice oprávněný, ale ostatní žáci ho mohou považovat za nespravedlivý. To může mít za následek nevhodnou reakci, ze strany spolužáků k dítěti se SPU. Úkolem učitele je odstranit ve třídě tyto pocity nespravedlnosti, a to srozumitelným vysvětlením o stavu žáka se SPU.

Způsob možného vysvětlení může učitel využít například podle Fontany (2003), který tvrdí, že je třeba si uvědomit, že chybování není důkazem neúspěchu, nýbrž je to podstatná součást procesu učení. Děti hledají, kde se zmýlily a tím si vytváří takové strategie, které jim příště pomohou vyvarovat se chybám. Výukové zaostávání není selhání, ale znamení, že dítě potřebuje zvláštní pomoc.

Nejvhodnějším přístupem učitele jak plně integrovat dyslektického žáka do třídy vrstevníků, je vytvářet a prohlubovat v dětech vzájemnou spolupráci, ochotu pomoci si

navzájem, toleranci a empatii. Train (1997) tvrdí, že v pozitivní atmosféře vzájemné spolupráce se minimalizuje negativní vliv chování neklidného dítěte. Ostatní spolužáci dítě pak dokáží lépe přijímat. Místo aby ho odmítali, mohou mu začít pomáhat.

Učitel by se měl snažit vytvářet ve třídě pocit sounáležitosti se skupinou, pocit vzájemného respektu, odpovědnosti, radosti, pohody a chuti do práce. Je důležité vzbudit v dětech potřebu po tom vzájemně si pomáhat a ne se ve svých výkonech předhánět. V této otevřené třídní atmosféře se bude oběma stranám určitě lépe pracovat a zároveň se zde budou cítit i dobře.

4.2.4 Učitel a rodič

Školu a rodinu spojuje jeden jasný cíl, a to pomoci dítěti se SPU. Klíčem k dobré spolupráci mezi školou a rodinou je vstřícná komunikace a pozitivní postoj obou subjektů. Učitelé a rodiče by se měli snažit spolu dobře komunikovat, aktivně si naslouchat, vést diskuze k obtížím dítěte, což znamená hledat společnou cestu.

Jak uvádí Bartoňová (2004), rodinu jako výchovného činitele charakterizují mimo jiné skutečnosti, že rodiče jsou nejdůležitějšími vychovateli, ostatní vychovatelé doplňují výchovný styl. Zároveň zdůrazňuje, že rodiče jsou odpovědní za celkovou výchovu svých dětí. Je tedy velmi důležité, aby rodiče dokázali sledovat školní docházku, protože jedině pak mohou odhalit nezdary jejich dítěte.

Podobně se vyjadřuje i Mertin, Kucharská a kol. (s. 45) „důraz je položen na odpovědnost a aktivitu rodičů. Rodiče nemají pouze vytvářet doma podmínky pro vzdělání a dohlížet na domácí přípravu do školy, ale jsou plnoprávními partnery vzdělávací instituce.“

Zájmem všech zúčastněných je zajistit dítěti s poruchou učení optimální a přiměřené vzdělávání, kde funguje princip spolupráce a vzájemný soulad společných postupů v dané věci. Z tohoto důvodu musí rodiče znát požadavky školy na děti a snažit se společně domluvit. Jak zdůrazňuje Kaprová (2006), jen ti rodiče, kteří jsou dostatečně poučeni o problému, jeho podstatě, příznacích a celkové prognóze, dokáží aktivněji a s větší dávkou realismu přistupovat k plnění své rodičovské role a zároveň i role partnera učitele.

Pedagog by si měl uvědomit, že rodiče jsou pro něj významný zdroj informací. S dítětem jsou v každodenním kontaktu a jejich zkušenosti jsou nezbytné pro vytvoření individuálního vzdělávacího programu, proto jsou velmi vhodné návštěvy učitele

v rodině žáka. Ty mohou učitelé sloužit jako významný zdroj diagnostických informací a zároveň i jako způsob modifikace rodinného zázemí dítěte.

Učitel musí vycházet i z toho, že pro řadu rodičů není snadné přijmout fakt, že jejich dítě je nějakým způsobem odlišné. Měli by být vůči rodině citliví a vnímaví. Na druhou stranu je však nezbytné, aby se i rodiče naučili být vůči učitelé ohleduplní a brali ho jako odborníka na danou problematiku a respektovali ho.

S rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je důležité udržovat kontakt. Vzájemná setkávání by měla výrazně pomoci při vytváření pozitivního vztahu s rodiči a dítětem. (Train, 1997) Z toho vyplývá, nutný vzájemný respekt a partnerský vztah na obou stranách. Rodiče a učitelé by tedy měli umět spolu spolupracovat jako rovnocenní, aktivní partneři a udržovat mezi sebou dobré vztahy.

4.2.5 Učitelský stres

Učitelský stres vzniká, když učitel cítí úzkost nebo napětí v důsledku nějaké skutečnosti, která souvisí s jejich pedagogickou prací. Konkrétní zdroje stresu se značně liší případ od případu. Stres se projevuje symptomy v oblasti duševní, v oblasti chování i v oblasti tělesné. (Švingalová, 1999)

Nejčastěji stres nastává, když jsou na učitele kladeny příliš náročné požadavky a on je v přiměřené kvalitě nedokáže splnit. Nejčastějším psychickým symptomem prožívání stresu je úzkost a nejistota. Jak tvrdí Matějček, Vágnerová a kol. (2006), učitelé jsou při zvládnutí problémů důležití, ale občas se zapomíná na fakt, že i oni sami mohou být výukou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami přetížení.

Učitel musí umět s žákem pracovat podle jeho individuálního programu, což přináší značnou náročnost v rámci příprav na výuku a individuální práce s žákem. Na učitele jsou tedy kladeny značné nároky nejen z hlediska dostatečného vzdělání v oboru speciální pedagogiky, ale i odpovídajících didaktických dovedností. Při jejichž absenci se dostavují u pedagogů pocity nejistoty. „Není pochyb o tom, že výuka žáků se SPU je mnohem náročnější, leckdy se učitelé nemusí zdát ani dostatečně efektivní a představuje zcela určitě nějakou zátěž.“ (Vágnerová, Krejčová, 2005, s. 40)

Matějček, Vágnerová a kol. (2006) zároveň zdůrazňují fakt, že i konflikty s rodiči kvůli řešení výukových problémů, představují pro učitele jistou zátěž. Mnohdy se cítí nespravedlivě osočováni a nedokáží často posuzovat danou situaci s odstupem. Z toho důvodu by se měli učitelé naučit, jak se vypořádávat se stresem, který je na ně vzhledem k náročnosti jejich povolání kladen.

Učitelství může snižovat i kvalitu pedagogické práce. Pokud je vyučování po delší dobu zdrojem stresových situací, oslabuje to pedagogovo uspokojení z práce, což vede ke ztrátě zájmu o tuto činnost. Učitelé vyučující děti se SPU jsou během vyučovacího procesu často provázeni pocitem marnosti a neefektivnosti, což u nich může způsobovat ztrátu motivace k dané práci. Tento stav se dostavuje především z toho důvodu, že se časově oddaluje pozitivní zpětná vazba.

Stejně tak je větší pravděpodobnost, že následkem učitelského stresu se bude snižovat kvalita vztahů s žáky ve třídě. Mnohdy jsou učitelé přetíženi i nadměrnými požadavky na jejich osobu z řad kolegů a rodičů, s čímž se spojuje i ohrožení těchto vyučujících syndromem vyhoření.

Syndrom vyhoření může ohrožovat každého, kdo je pro svou práci nadšený, zapálený a kdo od ní hodně očekává. Zvláště ten, kdo se ve své práci často setkává se stresujícími a zátěžovými situacemi. A to jsou z velké míry učitelé, zejména ti, kteří pracují se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Bylo potvrzeno, že učitelé pracující v silně pracovní i emocionálně zátěžovém prostředí, vykazují vyšší míru ohrožení syndromem vyhoření než učitelé, u kterých je pracovní i emocionální zátěž menší. (Žáčková, 2005)

Se syndromem vyhoření úzce souvisí i sebenaplňující předpověď učitele tzv. Pygmalion efekt, který vychází z toho, že chování dítěte je do značné míry reakcí na učitelův postoj a chování k němu. Učitel, který se snaží přistupovat k dítěti tak, že pevně věří v jeho pokrok a ve zlepšení obtíží, může být značně rozčarován z toho, když se situace nevyvíjí podle jeho představ. Tato situace je pak vhodným podnětem pro vznik syndromu vyhoření, kdy učitel začíná pociťovat, že očekáváním není možné dosáhnout jeho snaha není dostatečně ohodnocena.

Práce s dětmi s poruchami učení bývá vyčerpávající a často se může zdát, že nemá žádnou perspektivu, avšak učitelé se nesmí vzdát svých cílů a odhodlání zlepšit situaci výuky těchto dětí.

5. Výuka dětí se SPU

Učitel je primárním nástrojem vyučování, který předává obsah vyučovací hodiny a řídí vyučovací hodinu. Způsob jeho činností je ovlivněn vzděláním, zkušenostmi, očekáváním a přístupy stejně jako faktory mimo školu.

Dobré řízení a organizace třídy si vyžaduje od učitele širokou škálu dovedností a organizačních schopností. Vyučující musí mít jasné cíle a důkladně plánovat, při čemž

musí brát v úvahu znalosti jednotlivých žáků a jejich potřeby. Stejně tak musí ovládat různé intervenční strategie, které by mohl využít v případě problémů s chováním žáků nebo jejich učebních obtíží.

Pedagog, který zná žákovu anamnézu a dovede analyzovat žákovo úspěchy a neúspěchy by měl umět najít způsob, jak žákovi průběh vyučování usnadnit a jak mu pomoci plnit úkoly v rámci jeho specifických obtíží. Nejde tedy jen o předávání vědomostí, ale i o to pracovat s dětmi se SPU speciálními metodami a formami práce.

Cílem vyučovacího procesu je vytvořit dítěti takové přijatelné pracovní podmínky, aby mohl být jeho výkon co nejlepší. Jde o to umožnit mu takové podmínky, ve kterých by mohl splnit to, co se po něm požaduje. Požadavky musí být však adekvátní jeho schopnostem. (Michalová, 2001)

Je nezbytné, aby všichni žáci pociťovali ve škole pozitivní zpětnou vazbu, aby byli oceněni a zažili úspěch. Pozitivní hodnocení žáků za jevy, které zvládli je velmi důležité. Nejde tedy o to naučit děti vše, ale mnohem důležitější je soustředit se na to, aby dosahovaly úspěchu. Není vhodné zdůrazňování těch činností, které neumí, ale důležité je vyzdvihování toho, co umí.

Zkušený učitelé vědí, že mají vycházet z toho, v čem je žák úspěšný a motivovat ho k další aktivitě. Učitel může žákovi velmi pomoci, když mu pomůže uvědomit si v jakých činnostech vyniká. Mohou to být i mimoškolní činnosti, které mu dokáží získat ztracené sebevědomí.

Podle Kirbyové (2000) úspěch přichází, když:

- jsou stanoveny jasné pokyny
- počet pravidel, které dítě nezná, je minimální
- na dítě čeká odměna za dosažené úspěchy, jakkoli budou malé
- je zaběhnutý pravidelný řád
- den je pravidelně strukturovaný
- přístup rodičů i školy je jednotný
- si učitel rozumí s dětmi a vyhne se hádkám
- je dostatek odpočinku
- se učitel dokáže nedůležité věci přehlížet

5.1 Zásady práce s dětmi se SPU

Učitel musí brát při práci s dětmi ohled na speciální pedagogické postupy jako je individuální pracovní tempo žáka, úprava rozsahu učiva, snížení nároků na školní výkony, individuální úpravy způsobu hodnocení a celkové klasifikace s přihlédnutím ke konkrétním obtížím žáka.

I když děti s poruchami učení znamenají pro učitele určitou zátěž, měl by se snažit zaujímat k nim nejen odpovídající postoj, ale zvolit i vhodný způsob výuky. Velmi záleží na tom, jestli učitel dokáže přizpůsobit rozsah úkolu možnostem žák a jestli sleduje jeho práci, aby poznal, zda je dítě vůbec schopno dělat to, co po něm vyžaduje.

Učitel by měl být schopen zamýšlet se nad tím, kolik informací najednou předává žákům, jak výstižně a srozumitelně dokáže své sdělení předávat, zda žákům uvádí přehledné shrnutí a zda-li své pokyny nebo otázky dostatečně opakuje, popř. vysvětluje nebo kontroluje jejich porozumění.

Jak už bylo výše zmíněno, dítě s poruchou učení trpí i poruchou pozornosti. Dá se tedy v průběhu snadno vyrušit a obrací pozornost ke všemu kolem. Je náchylné k roztěkanosti a nedokáže se déle soustředit na jeden úkol. Jakýkoliv podnět snadno odvede jeho pozornost. Až příliš mnoho podnětů proto při vyučování ruší jeho koncentraci, což má za následek jeho zmatenost a neschopnost pohotově reagovat. K těmto signálům by měl být učitel citlivý a vhodné je žákovi pomáhat více se soustředit, zaměřovat účelně svoji pozornost.

Podle Riefové (1999), může učitel pomáhat dítěti pomocí nejrůznějších signálů, změn hlasu, navazováním očního kontaktu, používáním barev, vizuálních pomůcek, názorných a praktických ukázek, zajímavých materiálů. Dobré je posadit dítě k dítěti pozornému, klidnému a soustředěnému nebo použít fyzický kontakt. Učitel může zlepšit pozornost žáka i tím, že vykládá látku živě, energicky, srozumitelně a zároveň se snaží zainteresovat žáky do výuky emocionálně, vysvětlit jim, proč je pro ně daná látka důležitá. Je vhodné i maximální zapojení žáka do hodiny a nechat ho pracovat ve dvojicích nebo skupinách. Kooperativní učení bývá vhodnou metodou, která zaručuje zaujetí a aktivitu v hodině.

Specifické poruchy učení se promítají do celé řady vyučovacích předmětů, přičemž dominují převážně v českém jazyce. Existuje však celá řada doporučení, jak jednat při výuce s jedinci, kteří mají specifické vzdělávací potřeby.

Matějček (1995) vymezuje zásady práce s dítětem se specifickou poruchou následně:

1. trpělivost, klid a optimistický výhled do budoucnosti
2. nešetřit pochvalou, oceněním za dobré výkony a za projevenou snahu
3. nedopustit, aby se dítě naučilo něco chybně
4. spolupracovat s dítětem
5. pracovat s dítětem málo ale často
6. využívat zájmu dítěte
7. hodně pohybu pro dítě
8. nepřipustit pocit méněcennosti
9. pracovat s dítětem pokud možno za dokonalého soustředění
10. vyloučit při práci všechny rušivé podněty
11. výkony hodnotit spravedlivě
12. vytvořit ovzduší spolupráce
13. spolupráce rodiny a školy
14. spolupráce s lékařem a poradenským pracovištěm
15. volit do budoucna vhodné zaměstnání
16. seznámit se s metodickým materiálem

Bartoňová (2004), Train (1997) volí následující zásady práce s dětmi se SPU:

- ✓ učitel by měl dítě posadit na místo, kde nebude rozptylováno; nejvhodnější je posadit ho do předních lavic, co nejbližší učiteli, aby se zabránilo rozptylujícím vlivům
- ✓ měl by zavést systém pravidel a odměn chování; děti potřebují hranice a určité podmínky, ve kterých pracují a v nichž se mohou cítit bezpečně a klidně; odměny jsou důležitým motivačním činitelem
- ✓ využívat multisenzoriální přístup, k udržení pozornosti by měly děti využívat všechny smysly
- ✓ zaměřit se na pravidelné opakování pokynů a jejich zapsání na tabuli
- ✓ naučit děti pracovat s informacemi, podtrhovat důležité údaje
- ✓ naučit děti metody k ovládnutí pozornosti a chování
- ✓ výklad látky přerušovat a ptát se dětí, zda rozumí

Několik obecných doporučení pro učitele při práci s žákem se SPU uvádí i Kaprová (2000):

- ✓ být dobrým pozorovatelem a reagovat operativně na žákovo potřeby; naučit se rozlišovat, kdy má žák tendenci ze svého problému těžít nepřiměřené úlevy a vyhnout se plnění úkolu, případně kdy hodlá zakrýt faktickou neznalost
- ✓ podporovat přátelskou atmosféru a žákovo sebedůvěru
- ✓ vysvětlit žákovi, v čem tkví jeho potíže; vysvětlení mu pomůže je lépe pochopit a také pochopit sebe sama
- ✓ neopakovat stále žákovo nezdary; je lepší volit konstruktivní kritiku – poukázat na příčiny nezdaru a na cesty zlepšení situace
- ✓ nevystavovat žáka zbytečně časovému tlaku zadáním úkolů pro daný časový limit; tato situace spíše orientuje snahu žáka být první než splnit úkol bez chyb
- ✓ umožňovat žákovi používání kompenzačních pomůcek

Žákovi integrovanému může učitel usnadnit jeho obtíže tím, že připustí v rámci jeho poruchy učení určité úlevy, které mu mohou pomoci lépe se vyrovnat se svými obtížemi nebo tyto obtíže dokonce minimalizovat. Michalová (2001) mezi ně řadí:

- preferování ústní formy zkoušení před písemnou
- vhodné je i písemné zkoušení formou předtištěného testu s možností volby odpovědi nebo možnosti krátké odpovědi
- nežadávat žákovi opisovat dlouhé zápisy z probírané látky – nechat vyhledávat odpovědi v učebnici/encyklopedii, podtrhávání bodů v textu výkladu
- nehodnotit chyby vzniklé z nedokonalého přečtení textu (dítě špatně přečte zadání a celý příklad řeší špatně)
- stejně tak nehodnotit chyby v písemném projevu, důležitější je obsahová správnost aj.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6. Cíle praktické části

V rámci praktické části diplomové práce jsem se rozhodla zkoumat osobnost učitele pracujícího s dětmi se SPU. Původním záměrem bylo zaměřit se na učitele speciálních tříd, ale jelikož jsou v Jižních Čechách jen dvě a to ve Strakonících a Jindřichově Hradci, rozhodla jsem se zkoumat učitele dyslektických kroužků, kteří se na oblast specifických poruch učení též specializují.

Učitelé pracující s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami v dyslektických kroužcích mají řadu osobních zkušeností, často i dlouholetých, a proto jsem považovala spolupráci s nimi za velký přínos pro výzkumnou část této problematiky.

Za cíl jsem si dala pokusit se blíže poznat osobnost pedagogů pracujících s dětmi se SPU a alespoň přibližně vymezit, jak asi vypadá dnešní učitel, který se věnuje dětem s výukovými problémy. Na základě vyplněných dotazníků se pokusím najít u zkoumaných jedinců podobnosti a odlišnosti ve struktuře jejich osobnosti. Ty pak budu porovnávat se stanovenými hypotézami a s ideálními hodnotami pro práci učitele pracujícího s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Díky osobnímu rozhovoru s učitelem jsem mohla shromáždit co největší počet shodných odpovědí na otázky, týkající se práce učitele s žáky se SPU. Na jejich základě učiním shrnutí, jak by měla podle současných představ učitelů a odborné literatury vypadat osobnost učitele pracujícího s dětmi se SPU.

7. Charakteristika postupu

Prvotním úkolem bylo zmapovat situaci dostupnosti dyslektických kroužků na základních školách v krajském městě Českých Budějovicích, abych věděla, kde je možná spolupráce při výzkumu.

Dyslektický kroužek není nabízen ve všech základních školách, a proto jsem telefonicky, osobně nebo prostřednictvím emailu zkontaktovala náhodně vybrané základní školy, které dyslektický kroužek nabízí. Prostřednictvím ředitele, zástupce ředitel školy či výchovného poradce jsem poprosila o kontakt s daným učitelem dyslektického kroužku.

Zájem při spolupráci na výzkumu neprojevili všichni oslovení, přičemž příčiny odmítnutí byly různé. Jsem však ráda, že značná část oslovených pro realizaci výzkumu svolila.

7.1 Cílová skupina

Cílovou skupinou výzkumu jsou pedagogičtí pracovníci pracující s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Výběrovým souborem pro tento výzkum se stal učitel či učitelka dyslektického kroužku na základní škole v Českých Budějovicích.

Při plnění vytyčených cílů jsem si však byla vědoma toho, že kvantita vybraného výběrového souboru není zcela dostačující pro zobecňující, reprezentativní závěry, tj. ve skutečné populaci, která je objektem mého zájmu, nemusí být stejné rozložení určitých vlastností jako v mém výběrovém vzorku.

7.1.2 Struktura vzorku

V získaném výběrovém vzorku jsou všichni zkoumaní jedinci ženy. Ke spolupráci svolilo 6 učitelek vedoucích dyslektický kroužek, a to buď pro děti 1. nebo 2. stupně základní školy, jejich průměrná délka praxe je 16 let. Učitelky, které vyučují na 2. stupni mají shodně jednu ze svých aprobačních jazyků.

Převážná většina dotazovaných učitelek pracuje s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podle metod, které získaly v rámci absolvování kurzů o dané problematice. Přičemž jedna z nich má vystudovanou speciální pedagogiku a jedna využívá jen poznatků získaných z pedagogické fakulty. Všechny paní učitelky však využívají převážně zkušeností z vlastní praxe, dvě dokonce z poznatků ze specializovaných tříd. Ty starší musely vyvinout velkou vlastní iniciativu, aby mohly s těmito dětmi pracovat odpovídajícím způsobem, jelikož dříve se toho o poruchám učení moc nevědělo.

Záměrně neuvádím jejich jména ani školu, kde působí, jelikož jsem dotazovaným učitelkám přislíbila naprostou anonymitu.

Tabulka č. 1: Struktura výběrového vzorku

	Délka praxe s dětmi se SPU	Průměrná délka praxe	Aprobace	Věk
Učitelka A	20 let	16 let	1. stupeň ZŠ	50
Učitelka B	25 let		2. stupeň ZŠ (ČJ – OV)	54
Učitelka C	24 let		1. stupeň ZŠ	56
Učitelka D	3 roky		2. stupeň ZŠ (ČJ – AJ)	29
Učitelka E	19 let		1. stupeň ZŠ	49
Učitelka F	4 roky		1. stupeň ZŠ	33

8. Fáze výzkumu – popis metody práce

Poznávání charakterů učitelských osobností probíhalo ve dvou fázích, jak metodami kvalitativními, tak i kvantitativními. První fáze byla šetřením kvantitativním vycházejícím z výsledků dotazníkového šetření. Na jejím základě měly být potvrzeny nebo vyvráceny hypotézy, které vycházely z výsledků podobného výzkumu. Fáze druhá měla za cíl kvalitativní výzkumnou strategii, která spočívala v provedení rozhovorů a shrnutí zjištěných odpovědí.

8.1 První fáze – Kvantitativní šetření

V první fázi jsem se domluvila s danou učitelkou na osobním kontaktu, při kterém jsem se s učitelkou seznámila a vysvětlila všechny podmínky účasti na výzkumu. Vyučující jsem poprosila o vyplnění dotazníku NEO – FFI (NEO Factor Inventory), tedy pětifaktorového osobnostního inventáře, tj. sebeposouzení respondenty. Získané hrubé skóry z osobnostního inventáře jsem ještě u každé učitelky porovnávala s normami.

Zároveň jsem však požádala paní učitelku, aby nechala vyplnit dotazník na její osobu ještě dvěma jedinci, kteří respondentku velmi dobře znají, abych mohla posoudit do jaké míry se její sebeposouzení shoduje s názory jejího nejbližšího okolí.

Pomocí NEO – FFI osobnostního inventáře jsem se zaměřila na zjištění míry individuálních odlišností a podobností v rámci pěti obecných dimenzí osobnosti u zkoumaných učitelek základních škol. Pokusila jsem se o individuální osobnostní charakteristiku každé zkoumané učitelky pomocí tohoto dotazníku.

Dotazník NEO pětifaktorový osobnostní inventář, který českému prostředí poskytli Hřebíčková a Urbánek, popisuje údaje o úrovni pěti obecných dimenzí osobnosti, tzv. „Big Five“ neboli „Velké pětky“:

1. **Neuroticismus**
2. **Extraverze**
3. **Otevřenost vůči zkušenosti**
4. **Přívětivost**
5. **Svědomitost**

8.1.1 Popis inventáře NEO – FFI

P. T. Costa a R. R. McCrae, autoři americké originální verze dotazníku NEO – FFI, vytvořili nejprve model zahrnující **Neuroticismus**, **Extraverzi** a **Otevřenost vůči zkušenosti**. Odtud se odvozuje první část názvu dotazníku. Později do osobnostního modelu zahrnuli i další dvě dimenze – **Přívětivost** a **Svědomitost**.

Dosud byly vytvořeny tři verze dotazníků. NEO – FFI je zkrácená verze NEO Personality Inventory (NEO - PI-R) dotazníku, který obsahuje 240 položek, pro každou škálu 48 položek, které se dále dělí do 6 subškál. Položky zkrácené verze NEO – FFI se už dále nediferencují do jednotlivých subškál. Dotazník obsahuje 60 položek, pro každý faktor 12 položek. Odpovědi na jednotlivé položky dotazníku respondenti zaznamenávají na pětibodové škále.

Zastánci existence rysů se shodnou na tom, že osobnost lze popsat pomocí vlastností. Všechny důležité vlastnosti jsou zachyceny v jazyce. Sestavením co nejúplnějšího seznamu vlastností osobnosti se zabývají lexikální studie. Pětifaktorová struktura byla nejčastěji vyvozována na základě faktorové analýzy ratingových dat (tj. z rysových přídavných jmen se vytvoří ratingové škály, na kterých respondenti posuzují sebe nebo jiného člověka). (Hřebíčková, 1997)

Pro bližší poznání učitelské osobnosti pracující s dětmi se SPU jsem tedy využila již výše zmíněného dotazníku NEO pětifaktorového osobnostního inventáře. Inventář je koncipován tak, aby zahrnul charakteristiky obsažené v několika osobnostních teoriích. Jednotlivé vlastnosti osobnosti charakterizuje Hřebíčková (1998, 2002) následovně:

1. Neuroticism / **Neuroticismus – Emocionální stabilita**

Škála zjišťuje míru působení nebo emocionální instabilitu, neuroticismus. Tedy rozdíl v emocionální stabilitě nebo labilitě. Zjišťuje, jak jsou prožívány emoce, jako je například strach, rozpaky, sklíčenost. Rozlišuje jedince náchylné k psychickému vyčerpání a nereálným ideálům, od jedinců vyrovnaných a vůči psychickému vyčerpání odolných.

Lidé s vysokým skóre jsou napjatí, neklidní, nejistí, nervózní, labilní – psychicky nestabilní s narušenou psychickou vyrovnaností a hypochondričtí. Mají omezenou možnost kontrolovat se a zvládat stresové situace.

Lidé s nízkým skóre neprožívají podobné emoce. Ti jsou považováni za emocionálně stabilní jedince. Jsou klidní, relaxovaní, vyrovnaní, stabilní, sebejistí, spokojení až bezstarostní a uvolnění. Stresující situace je nevyvádějí z míry.

2. Extraversion / **Extraverze**

Zajišťuje kvalitu a kvantitu interpersonálních interakcí, úroveň aktivace, potřebu stimulace.

Lidé s vysokým skóre jsou sociabilní, aktivní, povídaví, optimističtí, zábavní a orientovaní na lidi, společenští, veselí a hovorní.

Osoby s nízkým skóre jsou spíše zdrženlivé – raději zůstávají o samotě, spíše vyrovnané než flegmatické, uzavřené, vážné, mlčenlivé, orientované na úkoly a tiché.

3. Openness to Experience / **Otevřenost vůči zkušenosti – Intelekt**

Tato škála zjišťuje aktivní vyhledávání nových zážitků, toleranci k neznámému a jeho objevování. Škála postihuje míru zaujetí pro nové zkušenosti, prožitky a dojmy.

Osoby s vysokým skóre jsou zvědavé, tvořivé, inteligentní, originální, pokrokové, imaginativní a mají všestranné zájmy a bohatou fantazii. Často se chovají nekonvenčně, jsou vnímavější k emocím, zkoušejí nové způsoby jednání a dávají přednost změně.

Lidé s nízkým skóre jsou konvenční, přízemní, mají úzké zájmy, jsou konzervativní, neanalytičtí, neumělečtí a neinteligentní. Dávají přednost známému a osvědčenému.

4. Agreeableness / **Přívětivost**

Faktor zjišťuje kvalitu interpersonální orientace na kontinuu od soucítění po nepřátelskost v myšlenkách, pocitech a činech.

Lidé s vysokým skóre jsou dobrosrdeční, laskaví, důvěryhodní, pomáhající, upřímní a důvěřiví. Nejvýraznější charakteristikou osob dosahujících vysokého skóru na této škále je altruismus. Takoví lidé mají pro druhé pochopení, porozumění, projevují jim přízeň, chovají se laskavě a vlídně. Jsou vždy ochotni pomáhat, důvěřují druhým lidem a dávají přednost spolupráci.

Osoby s nízkým skórem jsou cynické, surové, podezíravé, nespolupracující, pomstychtivé a bezcitné. Některé jsou popisovány i jako nepřátelské či egocentrické, spíše soutěžící než spolupracující.

5. Conscientiousness / **Svědomitost**

Zjišťuje se individuální úroveň při organizaci, motivaci a vytrvalosti na cíl zaměřeného chování. Odlišuje spolehlivé, na sebe náročné lidi od těch, kteří jsou lhostejní a nedbalí.

Lidé s vysokým skóre jsou cílevědomí, ctizádrostiví, pilní, systematictí, s pevnou vůlí, disciplinovaní, spolehliví, pracovití, přesní, pořádní, puntičkářští, pořádkumilovní, nároční na sebe a vytrvalí.

Lidé s nízkým skóre jsou bezcílní, nespolehliví, líní, nedbalí, lhostejní, bez vůle a požitkářští.

8.1.2 Hypotézy

Pro vytvoření hypotéz jsem použila výtah z rozsáhlejší studie „*Učitelky základních škol: charakteristiky osobnosti a zvládnání zátěže*“ (1999) od doc. PhDr. Evžena Řehulky a PhDr. Olivy Řehulkové. Podrobnější výsledky této studie jsem však ani za pomoci doc. Řehulky bohužel nezískala, proto jsem využila alespoň následující (Řehulka, Řehulková, 1999):

1. *U učitelek ZŠ se objevuje podprůměrný neuroticismus*
2. *U učitelek ZŠ se objevuje nadprůměrná extroverze*
3. *U učitelek ZŠ se objevuje průměrná otevřenost*
4. *U učitelek ZŠ se objevuje nadprůměrná přívětivost*
5. *U učitelek ZŠ se objevuje nadprůměrná svědomitost*

8.1.3 Průměry škál

U každé škály můžeme dosažený hrubý skór porovnat s průměry škál pro jednotlivé příslušné skupiny. V tomto případě to jsou ženy s věkovou skupinou mezi 22 – 75 lety.

Tabulka č. 2: Průměry škál pěti dimenzí osobnosti

Ženy	22 - 75 let
Neuroticismus	20,76
Extroverze	31,29
Otevřenost	27,46
Přívětivost	33,82
Svědomitost	33,04

8.1.4 Ideální hodnoty pro práci učitele

Jednotlivé škály osobnosti můžeme zhodnotit i v rámci určitého povolání. Zcela jistě si lze orientačně stanovit, jaké optimální hodnoty by měly mít zkoumané učitelky, vzhledem k učitelskému povolání. Hledáme tedy takové osobnostní faktory, které jsou ideální pro zvládnání práce s dětmi se speciálními vzdělávacími obtížemi. Výše dosahovaných skóru dané škály může přinášet pedagogické činnosti, jak jistá negativa, tak i pozitiva.

Osoby, které budou dosahovat v dimenzi **neuroticismu** příliš vysokého nebo i nadprůměrného skóre nejsou pro práci učitele určitě příliš vhodné, jelikož to jsou jedinci s narušenou psychickou vyrovnaností, kteří intenzivně prožívají obavy či strach, což mívá za následek jejich nejistotu a nervozitu. Na druhou stranu není vhodný ani člověk s abnormálně nízkým skóre. Tohoto jedince můžeme označit za hyperstabilního, který se stává osobou naprosto netečnou k jakýmkoliv emocím a osobou zcela bezstarostnou, kterou naprosto nic osobního nedokáže vyvést z míry. Pro práci učitele je asi nejvhodnější jedinec umístěn na *podprůměrné až nízké pozici škály neuroticismu*.

V rámci dimenze **extraverze** můžeme rozlišovat dva póly – extroverzi a introverzi. Oba póly přináší také svá úskalí. Naprosto sebejistí, energičtí, velmi impulzivní a za všech okolností aktivní jedinci nemusí působit vždy na všechny zrovna příjemně. Naopak ti, co nepřekypují živostí a raději jsou schováni jen ve svém vlastním světě, nerušení od ostatních, by v učitelském povolání štěstí určitě nenašli. Učitelská profese je velmi bohatá na množství nejrůznějších interpersonálních vztahů, a proto se domnívám, že ideální je jedinec s *nadprůměrnou až vysokou mírou extraverze*, který má rád druhé lidi a jejich společnost. Dokáže být povídavý, zábavný, plný energie, nadšení a elánu při vykonávané práci.

Osobnost učitele skórující vysoko na škále **otevřenosti vůči zkušenosti** bude chtít být za všech okolností tvořivá, originální, zvědavá, zcela nezávislá s obrovskou touhou stále něco měnit, předělávat a poznávat. Bude to osoba, která ale nedokáže být vůbec v klidu a ve stabilitě. Opět v protikladu k této naprosté otevřenosti vůči všemu, se nachází učitel, který má jen úzké zájmy, netouží po změně, poznání ani dobrodružství. Tento učitel by děti na základní škole ale oslovit nemohl. Podle mého názoru je optimální jedinec, který dosahuje *nadprůměrných hodnot*.

Zcela jasná optimální výše je v oblasti **přívětivosti**. Zde by měl učitel dosahovat velmi *vysokých skóre*, protože děti potřebují učitele, který jim chce a dokáže porozumět a pomoci. Takový pedagog umí být k dětem chápavý, vlídný, přívětivý, laskavý a právě takového učitele děti potřebují. Zároveň by si učitel měl být vědom toho, že ne za všech okolností lze být k dětem přívětivý.

Vysoká míra svědomitosti je zcela jistě žádoucí pro dobré zvládnutí učitelské profese. Učitel musí být ve svém přístupu i konání pracovitý, disciplinovaný, přesný a spolehlivý. Takový učitel má jisté cíle a se svou svědomitostí je dokáže plně realizovat.

8.2 Druhá fáze - Kvalitativní šetření

Druhá fáze výzkumu znamenala domluvu na vyzvednutí vyplněných dotazníků a provedení rozhovoru. Poznání osobnosti učitelek v souvislosti s výukou dětí se SPU mi bylo přiblíženo na základě rozhovoru s nimi, tj. na základě výzkumných otázek. Rozhovor probíhal v předem stanovený čas, od paní učitelek jsem získala souhlas k pořízení nahrávky rozhovoru na diktafon. Poté jsem rozhovor přepisovala a analyzovala. Do diplomové práce jsem ale nezaznamenávala všechny jejich odpovědi, jelikož rozhovory s nimi byly vedeny v delším časovém úseku. Vybírala jsem jen ty nejdůležitější, které nějakým způsobem vystihují položenou otázku.

Část diplomové práce je tedy založená na postupech kvalitativního výzkumu, kde se jednalo o částečně standardizovaný rozhovor. Záměr rozhovoru byl tedy pevně stanoven. Taktika vedení byla však značně uvolněná, nedodržovala jsem striktně pořadí a formulaci otázek. Cílem rozhovoru bylo detailní zhodnocení výpovědí všech respondentek a vytvoření jisté teorie, vztahující se k osobnosti učitele pracujícího s dětmi se SPU, vycházející ze získaných odpovědí.

Rozhovor měl následující body otázek:

- *Jak dlouho pracujete s dětmi se SPU?*
- *Proč se zabýváte poruchami učení u dětí se SPU?*
- *Jak byste charakterizovala děti se SPU?*
- *Jaké jsou Vaše zkušenosti s dětmi se SPU?*
- *Na co je třeba dbát při práci s dětmi se SPU?*
- *Jak by měla vypadat výuka dětí se SPU?*
- *Jaké osobnostní charakteristiky by měla mít osobnost učitele pracující s dětmi se SPU oproti učiteli v kmenové třídě?*
- *Učitel a stres*
- *Učitel – rodič – dítě*

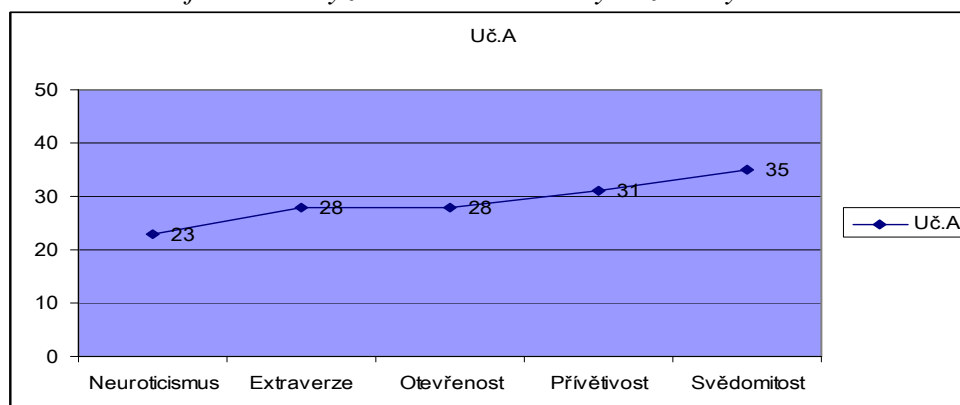
9. Údaje z dotazníkového šetření a z rozhovorů

9.1. Učitelka A

Vyučuje na 1. stupni ZŠ. Absolvovala celou řadu kurzů zaměřených na poruchy učení u dětí. S dětmi se SPU pracuje 20 let.

9.1.1 Analýza osobnosti učitelky na základě sebeposouzení

Graf č. 1: Analýza osobnosti učitelky A z hrubých skóreů



Ve většině zkoumaných oblastech se tato paní učitelka pohybuje kolem lehce nadprůměrných hodnot, vyjma přívětivosti a extraverte.

Míra škály neuroticismu dosahuje u učitelky A hodnot lehce nadprůměrných, což znamená, že tato zkoumaná paní učitelka není za všech okolností emocionálně vyrovnaným jedincem. Na negativní prožitky, tj. úzkostnost, obavy či nervozitu, tato paní učitelka nereaguje příliš klidně a vyrovnaně.

Podprůměrných hodnot dosahuje učitelka A v oblasti extraverte. Ve většině případů dokáže být zcela určitě společenská, otevřená, vřelá a družná. Ovšem někdy se uzavírá sama do sebe, do svého vnitřního světa a je klidnější povahy.

Lehce nadprůměrné hodnoty můžeme přičíst paní učitelce A v dimenzi otevřenosti. Pomocí dosažených skóreů v rámci této škály lze vyvozovat, že tato žena je ve většině případů otevřená vůči zkušenosti, dokáže vyhledávat a přijímat vše nové či neznámé.

Díky nízkým skóreům dosaženým v oblasti přívětivosti poznáváme, že tato osoba dokáže druhým jen málo důvěřovat a v řadě případů není asi příliš přívětivá. V oblasti svědomitosti dosazuje opět velmi lehce nadprůměrných hodnot. Paní učitelka A je zcela

jistě osobou svědomitou, přesnou a pracovitou, ale náročnost na sebe samou není nikterak velká.

9.1.2 Percentilové porovnání škál s normou

Zjištěné hrubé skóry u paní učitelky A můžeme porovnat s normami, které byly vytvořeny ve formě percentilů pro ženy ve věku 22 – 75 let. To znamená, že hrubému skóru příslušné škály odpovídá jistý podíl, tj. procento osob příslušného pohlaví a věkové skupiny, které mají výsledek stejný nebo nižší jako daná respondentka.

Tabulka č. 3: Percentilové porovnání škál učitelky A s normou

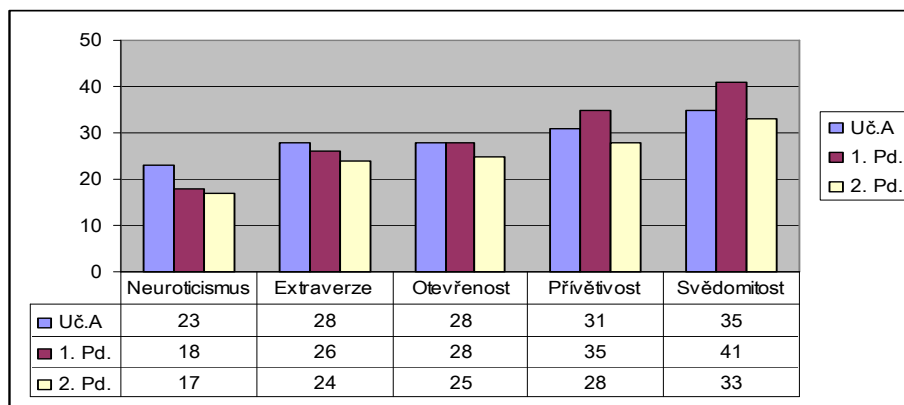
	Sebeposouzení uč. A/ Hrubý skór	Percentilový skór
Neuroticismus	23	67
Extraverze	28	35
Otevřenost	28	64
Přívětivost	31	26
Svědomitost	35	58

V oblasti neuroticismu je to 67 % žen, které dosahují stejné nebo nižší hodnoty jako tato paní učitelka a podobné výsledky jsou u škály otevřenosti, kdy stejného nebo nižšího percentilového skóre dosahuje 64 % žen v dané věkové skupině. Stejně se posuzuje 58 % žen ve škále svědomitosti. Dosažené percentilové skóry z dimenzí extraverze a přívětivosti jsou už jsou podstatně nižší, minimálně tohoto údaje dosahuje 35 %, resp. 26% žen ze stejné věkové skupiny

9.1.3 Posouzení osobnosti učitelky druhými

Posouzení osobnostních rysů učitelky A prováděla její dcera (1. posouzení druhým = 1. Pd.) a kolegyně (2. posouzení druhým = 2. Pd.).

Graf č. 2: Posouzení osobnosti učitelky A druhými



Srovnávací graf výpovědí k hodnocení osobnosti první paní učitelky nepředkládá zcela souměrné údaje. Porovnávané dosažené skóry však nepředstavují v převážné většině výsledků žádné abnormálně rozdílné hodnoty. K větším rozdílům při hodnocení dochází jen ve škálách neuroticismu a svědomitosti. Učitelka A tedy působí většinou na své okolí stejně tak, jaká opravdu je. Na základě výsledků lze usoudit, že sebesouzení učitelky se o něco více přibližuje její dcera.

Hned první zkoumaná škála přináší zajímavé výsledky. Na rozdíl od paní učitelky, která zde dosahuje lehce nadprůměrných hodnot ji její okolí, tedy ti nejbližší, považují za osobu s podprůměrným neuroticismem. Oproti sebezpojetí paní učitelky jako osoby emocionálně nezcela stabilní, ji posuzovatelky vnímají jako psychicky vyrovnaného jedince.

Nízké skóry dosahuje učitelka A v oblasti extraverze, a dokonce o něco menší hodnoty ji připisují i obě posuzovatelky. Pro ně to rozhodně není žena zcela otevřená vůči ostatním a přístupná vnějším podnětům.

Ve škále otevřenosti dosahují všechny tři respondentky velmi podobných skóru. Stejně lehce nadprůměrné hodnoty, jaké uvádí učitelka A, jí připisuje i její dcera. O nějaký skór méně v otevřenosti ji hodnotí její kolegyně. Když tento skór porovnáme s normou, dokazuje její hodnocení ale podprůměrných hodnot. Její kolegyně ji tedy už vnímá jako málo otevřenou vůči zkušenosti.

Ještě méně přívětivější charakter, než ho popisuje sama paní učitelka A, ji přisuzuje její kolegyně. Zřejmě podle jejího názoru má učitelka A v dané oblasti jisté rezervy. Naopak dcera zkoumané paní učitelce dokonce přisuzuje vyšší bodové skóre, tedy její pohled je takový, že její matka je zcela jistě ženou přívětivou.

K velmi podobnému hodnocení docházíme i v dimenzi svědomitosti, zde jsou dosažené skóre dosti odlišné. Opět je to dcera, která vidí svoji matku o něco lépe, jako více svědomitou a pracovitou, než je její vlastní sebezpůsobení. Naproti tomu její kolegyně považuje její svědomitost a náročnost k sobě samé za zcela průměrnou.

9.1.4 Rozhovor s učitelkou A

Proč se zabýváte poruchami učení u dětí?

Zavedla ji k tomu životní situace.

Jak byste charakterizovala děti se SPU?

Děti jsou nesoustředěné, neklidné, mají menší sebedůvěru. Podle jejích dlouholetých zkušeností může říci, že většinou jsou děti se SPU průměrné až lehce podprůměrné, které nevynikají v jiných učebních předmětech ...

Jaké jsou Vaše zkušenosti s dětmi se SPU?

Práci s dětmi se SPU by paní učitelka popsala jako velmi náročnou, ale učitel ji musí vykonávat s nadhledem a optimismem.

Na co je třeba dbát při práci s dětmi se SPU?

systematičnost, důslednost ...

Jak by měla vypadat výuka dětí se SPU?

V rámci dyslektického kroužku by to měla být škola hrou, děti by měly mezi sebou soutěžit, důležité je, aby mohly zažít pocit úspěchu. Na škole, kde paní učitelka vyučuje je velká podpora u vedení školy. Byl zřízen kabinet pro pomůcky dyslektickým žákům, který je k dispozici všem učitelům školy a bývá značně využíván.

Jaké osobnostní charakteristiky by měla mít osobnost učitele pracující s dětmi se SPU oproti učitelům v kmenové třídě?

Paní učitelka mi sdělila, že kromě větší trpělivosti jí nenapadají žádné větší rozdíly. Nelze ale příliš rozlišovat mezi učitelem v kmenové třídě a dyslektickým kroužku. Jednou už učitel prostě takový je, a tak ke všem dětem i přistupuje.

Učitel a stres

Učitel musí mít rád své povolání, což má za následek regulaci stresorů. Žádný stres tato paní učitelka ani po 20 letech nepocituje. Stres učitele totiž následně ovlivňuje i děti, proto by v hodinách neměl být vůbec znát.

Učitel – rodič - dítě

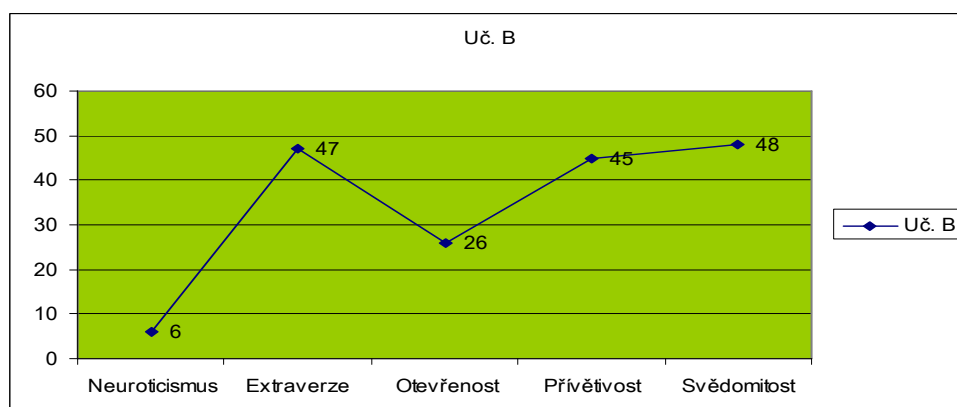
Při práci s dětmi se SPU je spolupráce rodičů velmi důležitá. Ve většině případech je na dobré úrovni.

9.2 Učitelka B

Vyučuje na 2. stupni ZŠ český jazyk a občanskou výchovu, zároveň je i výchovnou poradkyní. Vystudovala speciální pedagogiku a absolvovala řadu kurzů zaměřených na poruchy učení u dětí. S dětmi se SPU pracuje 25 let.

9.2.1 Analýza osobnosti učitelky na základě sebeposouzení

Graf č.3: Analýza osobnosti učitelky B z hrubých skóreů



Dle dosažených skóreů můžeme vidět, že tato učitelka má velmi nízké skóre škály neuroticismu, což má za následek vyrovnanost, klidnost, odolnost a spokojenost v její

osobnosti. V porovnání s ostatními učitelkami je toto skóre nejnižší, které se v dotaznících objevilo. Tuto učitelku lze označit jako emocionálně velmi stabilního jedince, kterého stresující situace nevyvádějí z míry, což je při učitelském povolání velmi důležité.

Pomocí škály extraverze můžeme usuzovat na to, že tato učitelka je nadmíru společenská, jelikož zde dosahuje téměř plného počtu možných bodů. Ty ukazují na její aktivnost, energičnost, radost být s ostatními, veselost či sebejistotu, tj. i menší náchylnost k nervozitě.

Škála otevřenosti vůči zkušenosti postihuje míru zaujetí pro nové zkušenosti a dojmy. Jelikož daná paní učitelka dosahuje lehce podprůměrných hodnot, lze o ní říci, že přistupuje k novým prožitkům podle aktuálních vnitřní pocitů. Většinou však dává přednost experimentu, pokrokovým myšlenkám, ale někdy se mohou objevit i konvenční úvahy.

Vysoká je však míra přívětivosti, kde paní učitelka opět dosahuje skoro maximálního možného počtu bodů. Takto vysoké skóre naznačuje její pochopení a přívětivost k druhým lidem, její vlídnost, laskavost či ochotu pomáhat druhým.

Nejvyššího možného skóre dosahuje v poslední dimenzi. Tato skutečnost ukazuje na její velkou svědomitost při vypracovávání zadaných úkolů, na pilnost, disciplinovanost, spolehlivost a pracovitost.

9.2.2 Percentilové porovnání škál s normou

Stejně tak jako u první zkoumané paní učitelky, tak i u učitelky B porovnáme zjištěné skóry s normami, ve formě percentilů pro ženy ve věku 22 – 75 let.

Tabulka č. 4: Percentilové porovnání škál učitelky B s normou

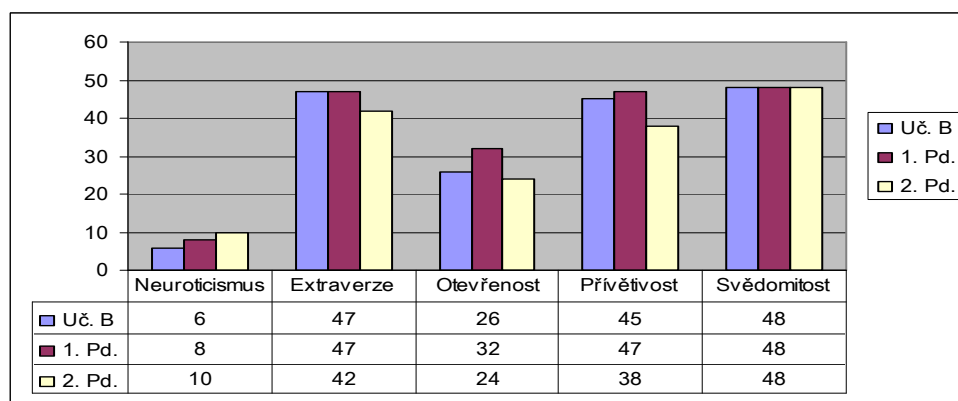
	Sebeposouzení Uč. B/ Hrubý skór	Percentilový skór
Neuroticismus	6	1
Extraverze	47	99
Otevřenost	26	40
Přívětivost	45	99
Svědomitost	48	99

V oblasti neuroticismu se stejně nebo méně popisuje pouhé 1 % žen, což je obdivuhodný výsledek. Méně nebo stejně se popisuje 40 % žen v dimenzi otevřenosti, její výsledky jsou tedy v porovnání s normami lehce pod průměrem. Podle dosažených skóre převedených na percentilové srovnání normy v rámci žen podobného věku, bychom však těžko hledali extravertovanější, přívětivější a svědomitější učitelku než je tato, tj. jen málo žen dosahuje stejných nebo podobných hodnot.

9.2.3 Posouzení osobnosti učitelky druhými

Pro vyplnění téhož dotazníku paní učitelka požádala svoji kolegyni (1. posouzení druhého = 1. Pd.) a dceru (2. posouzení druhého = 2. Pd.).

Graf č. 4: Posouzení osobnosti učitelky B druhými



Z porovnání hodnot v grafu je zřetelné, že skoro stejně tak, jak se hodnotí paní učitelka B, tak ji vnímá i její okolí. Dosažené hodnoty jsou si téměř ve všech škálách velmi podobné. Zřetelnější odlišení můžeme pozorovat jen u dimenze přívětivosti a otevřenosti, kde se rozdíly pohybují v 6 resp. 7 bodech, což je v porovnání s ostatními výsledky z jiných oblastí značnější rozdíl.

Z grafu je možné vidět, že až na menší odchylky, skoro totožné vnímání osobnosti zkoumané učitelky se objevuje u její kolegyně. V porovnání s paní učitelkou B, která se někdy podvoluje změně a někdy je spíše konvenční, ji vnímá tato její kolegyně jako osobu originální, tvořivou a pokrokovou. Dokonce i ve sféře přívětivosti jí připisuje nějaký ten bod navíc.

Hodnocení dcery se také velmi podobá sebehodnocení učitelky B. Až na pár dílčích nesouladů je shoda též velmi podobná. Dcera ji vnímá jako ne tak zcela a naprosto klidnou či vyrovnanou, jak se posuzuje sama učitelka nebo její kolegyně.

V oblasti extraverze je v hodnocení její otevřenosti vůči ostatním lidem opět trošku zdrženlivější, ale přesto je míra dosažené hodnoty vysoká. V dimenzi otevřenosti, kde její míra spočívá na jistém lehkém podprůměru se přibližuje k sebezousazení matky. Zajímavá je škála přívětivosti, zde dosahuje její hodnocení zcela menších hodnot než se posuzuje sama matka a její kolegyně.

Naprosto identická je škála poslední, svědomitosti, kde dosahují všechny respondenty stejných hodnot. Nutno dodat, že toto skóre je nevyšší možné dosažitelné. Paní učitelka B je tedy zřejmě opravdu velmi disciplinovanou a pracovitou osobností, která je na sebe asi v řadě ohledech náročná.

9.2.4 Rozhovor s učitelkou B

Proč se zabýváte poruchami učení u dětí?

Paní učitelka vyučuje český jazyk, tedy předmět ve kterém se poruchy učení projevují nejvíce. Druhým důvodem byla dřívější praktika ve školství, kdy byly přidělovány učitelům jisté resorty a paní učitelka dostala na starost právě děti s poruchami učení.

Jak byste charakterizovala děti se SPU?

Jsou to děti průměrně až podprůměrně nadané, s tím pak souvisí i neúspěchy ve škole. Tyto děti se špatně učí, nepřipravují se, věci se na sebe nabalují, a proto se s nimi špatně pracuje. Děti se spoléhají na to, že mají nějaké úlevy, ale tak by tomu být nemělo.

Jaké jsou Vaše zkušenosti s dětmi se SPU?

Lepší je děti s poruchami učení zapojit do práce stejně jako ostatní děti a zohledňovat jenom něco. Je třeba ale přístup diferencovat, každé dítě je jiné.

Na co je třeba dbát při práci s dětmi se SPU?

Dopřát dětem dostatek času, zadávat jasné zadání, zjišťovat, jestli dítě zadání rozumělo. Je nutné, aby děti věděly, co mají dělat, nedávat složité úlohy – raději jednodušší, kratší zadání, doplňování, namnožený text, nabídnout dětem pomoc a vysvětlení ...

Jak by měla vypadat výuka dětí se SPU?

Delší čas na přípravu, nezkoušet tyto děti mezi prvními. Zjistit, co danému dítěti nejvíce vyhovuje. (zdali je např. lepší v písemném nebo ústním zkoušení)

Paní učitelka zapojuje hravé metody z dyslektického kroužku pro dyslektiky i v hodinách českého jazyka, čímž se děti učí - je to pro ně zajímavější a látka je i baví.

Jaké osobnostní charakteristiky by měla mít osobnost učitele pracující s dětmi se SPU oproti učiteli v kmenové třídě?

Osobnost učitele je velmi důležitá a s metodikou patří mezi ty nejvýznamnější prvky učitele na ZŠ. Dítě má sice poruchu, ale nelze ho vydělovat od ostatních dětí. Učitel musí přistupovat ke všem stejně, a proto je učitelské povolání tak náročné. Děti poznají, když učitel jedná s ostatními jinak. Musí mít rád všechny děti i ty, které se učí i ty, které zlobí nebo jim něco nejde, nelze mezi nimi dělat rozdíly. Práce učitele s dětmi v dyslektickém kroužku je zcela rozdílná.

Mít stále rád své povolání, to je podmínka pro úspěšnou práci.

Učitel a stres

Výuka je sice náročnější, ale stres se v práci pedagoga objevovat nemůže, stres nepomáhá ani učitelovi ani dětem, spíš naopak. Učitel musí být vyrovnaný, raději má volit při práci pomalejší tempo a nedělat si starosti s tím, že něco někomu nejde. Sama žádný stres po těch letech praxe ani na sobě nepozoruje.

Učitel – rodič – dítě

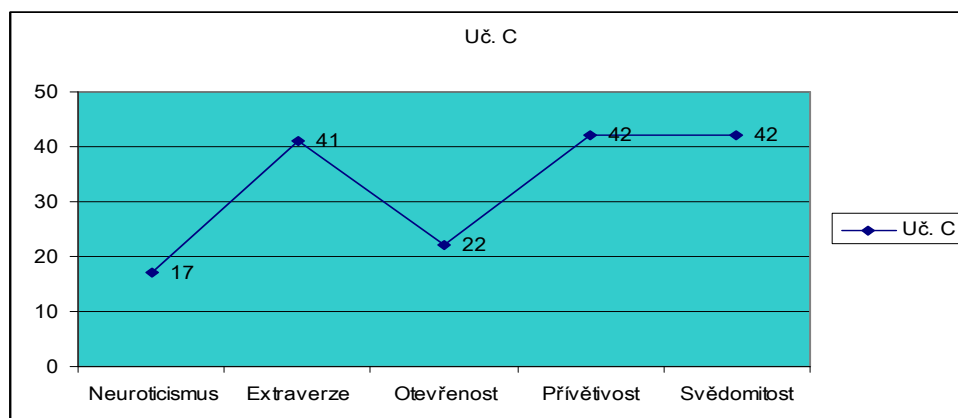
Spolupráce s rodiči je velmi důležitá. Vše je v komunikaci, umět si spolu o dané věci promluvit. Učitel nápravu nikdy nemůže zvládnout sám.

9.3 Učitelka C

Paní učitelka učila v jedné z prvních specializovaných tříd v Českých Budějovicích, což považovala za velmi náročné. Poté se zaměřila na výuku na 1.stupni, přičemž stále pracuje s dětmi se SPU. S dětmi se specifickými vzdělávacími problémy pracuje 24 let. Prošla řadou kurzů o dané problematice.

9.3.1 Analýza osobnosti učitelky na základě sebeposouzení

Graf č. 5: Analýza osobnosti učitelky C z hrubých skóre



Další zkoumaná paní učitelka má relativně nízkou hodnotu neuroticismu. Projevem této nízké míry neuroticismu je její vyrovnanost, uvolněnost, stabilita a dobrá odolnost vůči různým stresorům. Nic ji jen tak nevyvede z míry.

Škála extraverze na ni prozrazuje, že je to velmi otevřená, aktivní, společenská osoba, která ráda komunikuje a pobývá mezi ostatními lidmi. Disponuje sebejistotou, povídaností, optimističností, dobrou náladou a orientovaností na osoby kolem sebe.

Nízká je u paní učitelky C její míra otevřenosti vůči zkušenostem. Z výše této míry lze usuzovat na to, že u ní převládají spíše konzervativní či přízemní postoje nebo sklony ke konvenčnímu chování. Tato paní učitelka zřejmě nemá touhu vyhledávat nové zážitky či objevovat neznámé.

Naprostě identických vyšších hodnot dosahuje tato žena v oblastech přívětivosti a svědomitosti, které jsou žádoucí nejen u učitelského povolání. Charakter její osobnosti lze tedy popsat jako dobrosrdečný, pomáhající, důvěřivý, laskavý a na druhé straně i náročný na svoji osobu, pracovitý, pilný a s pevnou vůlí vůči předsevzatým úkolům.

9.3.2 Percentilové porovnání škál s normou

Následující tabulka ukazuje hodnoty dosažených hrubých skóre ve všech zkoumaných škálách v porovnání s percentilovými skóre, které jsou normami pro ženy ve věku 22 – 75 let.

Tabulka č. 5: Percentilové porovnání škál učitelky C s normou

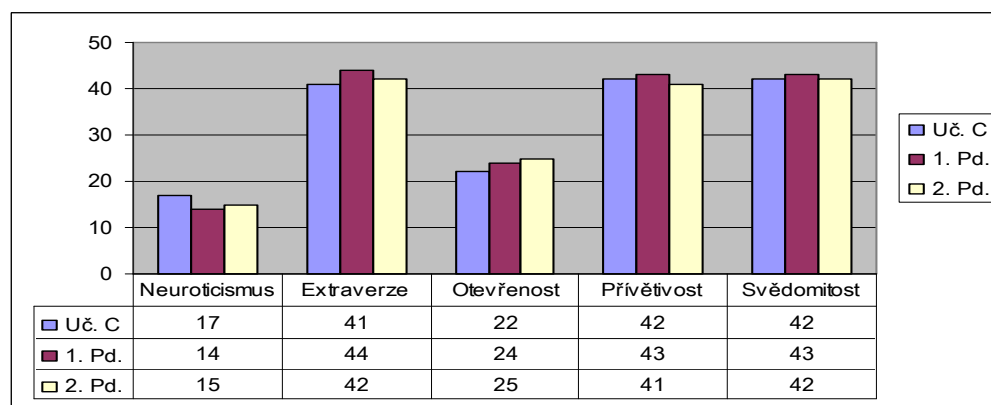
	Sebeposouzení Uč. C / Hrubý skór	Percentilový skór
Neuroticismus	17	31
Extraverze	41	93
Otevřenost	22	16
Přívětivost	42	99
Svědomitost	42	98

V dimenzi neuroticismu dosahuje stejných nebo nižších hodnot jako oslovená paní učitelka jen 31 % žen. Nejmenšího percentilového skóre v porovnání s normami však tato paní učitelka dosazuje v oblasti otevřenosti, kde dosahuje jen 16%. Tedy jen málo žen v dané věkové skupině je takto málo otevřených vůči novým věcem. Naopak vysokých hodnocení v porovnání se stejnou věkovou skupinou dosahuje v oblasti extraverze, přívětivosti a svědomitosti.

9.3.3 Posouzení osobnosti učitelky druhými

Pro posouzení své osoby požádala paní učitelka C kolegyni (1. posouzení druhým – 1. Pd.) a dceru (2. posouzení druhým – 2. Pd.).

Graf č. 6: Posouzení osobnosti učitelky C druhými



Z grafu lze na první pohled vidět, že dosažené hodnoty jsou u všech tří respondentek značně podobné. Neobjevují se zde žádné větší výkyvy. Maximální rozdíl ve skóre je jen o tři body, což můžeme označit jako opravdu velmi podobné ohodnocení zkoumané učitelky. Tato pedagožka je tedy rozhodně osobností, která vnímá sama sebe

tak, jak ji reflektuje i její okolí. V porovnání s ostatními zkoumanými učitelkami dosahuje tato paní učitelka při posouzení druhými nejshodnějších výsledků.

Za všimnutí stojí určitě hned první zkoumaná škála respondentky, neuroticismus. Zde totiž učitelka považuje sama sebe, o nějaký ten bod, za méně bezstarostnou a klidnou než ji vidí její nejbližší. Jako nejvíce vyrovnanou a sebejistou ji však považuje její kolegyně.

Dle srovnávacího grafu můžeme konstatovat, že ve všech dalších zkoumaných oblastech osobnostního inventáře učitelky C ji její kolegyně z práce přisuzuje o něco vyšší hodnoty než kterými se ohodnotila sama pedagožka.

Obě respondentky potvrzují, že učitelka C je opravdu osobou společenskou, zaměřenou především na kontakt s lidmi. Její otevřenost vůči zkušenosti se pohybuje okolo lehce podprůměrných hodnot. Dcera i kolegyně jí dokonce v této škále přisuzují i o něco vyšší skóre, ale míra tohoto skóre stále odpovídá podprůměrným hodnotám.

Dimenze přívětivosti a svědomitosti dosahují opět podobných velmi nadprůměrných skóre. Tyto hodnoty tedy jen potvrzují, že paní učitelka je vnímána jako osoba hodná, důvěryhodná, upřímná, ale i vytrvalá, pečlivá a spolehlivá.

Pohledy na učitelku D od obou hodnotících jsou velmi vyrovnané. Jen těžko lze určit, která z nich se více přibližuje vlastnímu sebehodnocení zkoumané učitelky.

9.3.4 Rozhovor s učitelkou C

Proč se zabýváte poruchami učení u dětí?

Paní učitelka velmi ráda učí, má ráda děti a snaží se jim, co nejvíce pomáhat. Při práci využívá svoji tvořivost. Naplňuje ji radost dětí, když zažívají úspěch. Stejně tak i spokojenost rodičů pro ni bývá dostatečnou odměnou.

Jak byste charakterizovala děti se SPU?

Ze začátku jsou děti i rodiče nešťastní. Především rodiče inteligentní, kteří mají zájem o školu, ti vyloženě trpí. Upřednostňuje tedy rodiče rozumné, se kterými se dá toho mnoho vylepšit a napravit. Vždy ale záleží na učitelce, ta správná dokáže vyzvednout jiné vlastnosti dítěte.

Jaké jsou Vaše zkušenosti s dětmi se SPU?

Díky zkušenostem ze specializované třídy považuje za velkou výhodu, že dokáže poruchu u dětí odhalit a ví, jak s dětmi pracovat. Podle jejích zkušeností je ideální zařazení do normální třídy, ovšem při regulovaném počtu žáků ve třídě. Dítěti se SPU by se nemělo všechno promíjet.

Na co je třeba dbát při práci s dětmi se SPU?

Začátek je pro každé dítě velmi důležitý. Důraz je třeba klást na výslovnost, důslednost, pravidelnost, systematičnost, střídání různých forem, pestrost hodiny, uvolňovací cviky apod. ...

Jak by měla vypadat výuka dětí se SPU?

Při výuce je důležité využívání řady rozmanitých pomůcek, např. bzučák, molitanové kostičky, zkrácené diktáty, natištěná abeceda před sebou jako pomůcka, mnoho obrázků, využívat i počítače, když nejde psaní apod. ...

Učitel musí umět navodit klidnou atmosféru ve třídě a zohledňovat všechny děti stejně.

Jaké osobnostní charakteristiky by měla mít osobnost učitele pracující s dětmi se SPU oproti učiteli v kmenové třídě?

V učitelském povolání jde především o pomáhání. Učitel dys-kroužku nebo speciální třídy by měl mít více znalostí, trpělivosti. Měl by být tvořivý, aby děti zaujal, stejně tak by měl disponovat i pracovitostí. V kmenové třídě by učitel neměl mezi dětmi dělat rozdíly, ty sami vycítí, že je ve třídě někdo odlišný.

K úspěšnému zvládnutí učitelské profese musí být učitel spokojený i ve svém osobním životě, což se pak odráží v jeho práci. Učitel musí chtít u dětí něčeho dokázat.

Učitel a stres

Stres se určitě objevuje. Neměl by se ale odrážet na dětech. Tento stres se spíše přibližuje beznaději, že se dítě nezlepšilo.

Učitel – rodič – dítě

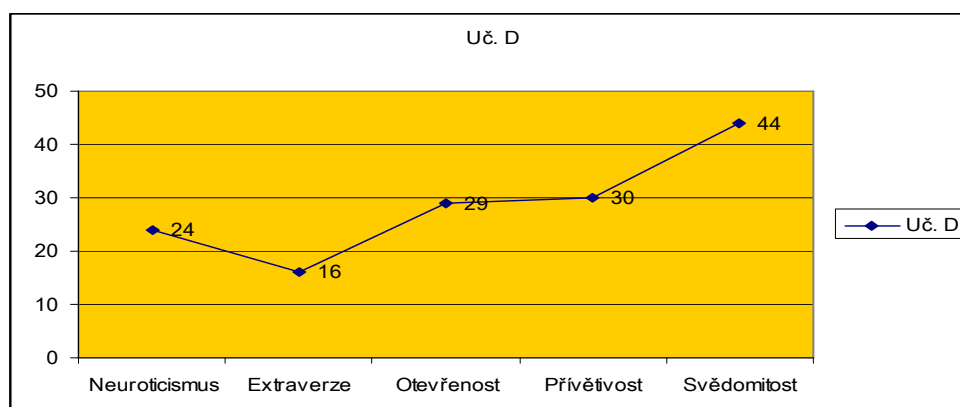
Velmi záleží na vztahu učitel – rodič. Významná je pro obě strany důvěra mezi sebou, když ale rodiče nechtějí, učitel nezmůže nic. Někdy pozoruje až příliš velké nároky ze strany rodičů na dítě, ambice rodičů bývají moc vysoké.

9.4 Učitelka D

Vyučuje na 2. stupni ZŠ český jazyk a angličtinu. S dětmi se SPU pracuje 3 roky, přičemž využívá poznatků z pedagogické fakulty.

9.4.1 Analýza osobnosti učitelky na základě sebeposouzení

Graf č. 7: Analýza osobnosti učitelky D z hrubých skóre



Tato paní učitelka má nadprůměrnou míru neuroticismus, což naznačuje, že je to osoba, která není příliš vyrovnaná a inklinuje spíše k náchylnosti k psychickému vyčerpání. Je určitě více napjatá, zranitelná a nejistá než ostatní zkoumané respondentky.

Její velmi nízká míra extraverze je v porovnání s ostatními učitelkami též neobvyklým jevem. Tato osobnost je tedy spíše introvertní, uzavřená, mlčenlivá, zdrženlivá a tichá. Problémy a zadané úkoly řeší raději v soukromí a o samotě, zcela nezávisle na ostatních. Žije spíše uzavřená ve svém vlastním světě.

Podle dimenze otevřenosti, ve které dosahuje tato učitelka nadprůměrných hodnot, lze charakterizovat tuto osobu jako osobu s představitostí, citlivou na podněty a vnímavou ke svým vnitřním pocitům. Často se chová nekonvenčně, upřednostňuje změnu a je zvědavá.

Skóre v rámci oblasti přívětivosti je docela nízké. Paní učitelka D není k osobám ve svém okolí tolik vřelá a přívětivá. Snaží se však druhým důvěřovat, důvěru si u ní ostatní ale nezískávají lehce.

Vysokých hodnot dosahuje tato paní učitelka v dimenzi svědomitosti. Díky této hodnotě můžeme usuzovat na to, že je tato žena ve své práci opravdu velmi pečlivá, systematická, spolehlivá a pořádná.

9.4.2 Percentilové porovnání škál s normou

Dosažené výsledky z vlastního sebeposouzení učitelky D lze porovnat s normami skupiny žen ve věku 22 – 75 let.

Tabulka č. 6: Percentilové porovnání škál učitelky D s normou

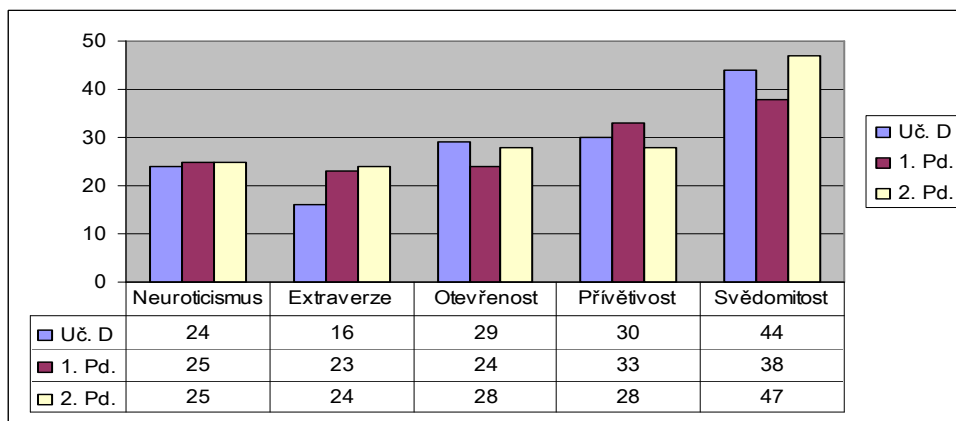
	Sebeposouzení Uč. D / Hrubý skór	Percentilový skór
Neuroticismus	24	70
Extraverze	16	3
Otevřenost	29	70
Přívětivost	30	18
Svědomitost	44	98

Docela vysoké procento žen příslušné věkové skupiny dosahuje stejné či menší míry neuroticismu a otevřenosti než tato paní učitelka. To znamená, že jen 30 % žen se považuje za více neurotické a otevřené vůči zkušenosti než tato zkoumaná respondentka. Naopak jedno z nejnižších možných percentilových skórů dosahuje tato paní učitelka v oblasti extraverze. Tedy pouhé 3% žen stejné věkové skupiny se považuje za stejně či méně extrovertovaných jako tato paní učitelka D. Nízké skóre v porovnání s normou dosahuje i v oblasti přívětivosti, kde je jen 18% žen stejně nebo ještě méně přívětivějších.

9.4.3 Posouzení osobnosti učitelky druhými

Pro posouzení svého osobnostního inventáře požádala učitelka D svého přítele (1. posouzení druhým = 1. Pd.) a sestru (2. posouzení druhým = 2. Pd.).

Graf č. 8: Posouzení osobnosti učitelky D druhými



Z porovnání dosažených skóre můžeme zjistit, že tato paní učitelka nemá zcela vyrovnané sebehodnocení a hodnocení druhých. Nejvyrovnanějších skóre dosahuje dimenze neuroticismu. Ostatní škály jsou více či méně rozdílně hodnoceny.

Velmi přesvědčivé jsou dosažené hodnoty v oblasti neuroticismu, jelikož je můžeme označit za skoro totožné. Z toho můžeme vyvozovat, že stejně tak, jak sama učitelka prožívá svou vnitřní stabilitu i rozladěnost, tak to pociťují i její nejbližší. Její pozitivní i negativní emoce jsou zcela čitelné i pro její okolí. Tento velmi shodný výsledek se však neobjevuje u žádné jiné učitelky.

Zajímavé jsou i výsledky, kterých dosahuje učitelka D ve škále extraverze v porovnání s hodnocením druhými. Na základě jejich odpovědí v osobnostním inventáři, je popisována jako osobnost introvertní, osobnost, která je nejraději uzavřená ve svém světě, ale nejbližší okolí ji shodně nevidí až za tak málo extravertovanou, jak se posuzuje sama respondentka. Přesto je však tato jejich posuzovaná míra s průměrnou mírou této škály velmi podprůměrná.

Paní učitelku D vidí stejně otevřenou vůči zkušenosti její sestra. Stejně jak vychází ze skóre jejího sebehodnocení i sestra ji vnímá jako tvořivou a pokrokovou ženu. Avšak přítel přisuzuje její otevřenosti vůči aktivnímu hledání něčeho nového podprůměrné hodnoty.

Podobně rozdílné výsledky zaznamenáváme i v oblasti přívětivosti. Zde je to naopak přítel, který popisuje svoji přítelkyni o něco příznivěji vůči interpersonálním

vztahům, než se vnímá sama paní učitelka. Naopak zase sestra příliš nekoresponduje s výsledky své sestry a přiznává jí o něco menší míru přívětivosti.

Ve škále svědomitosti si v pohledu na svoji osobnost se sestrou velmi rozumí, dokonce ji sestra připisuje skoro maximální možný počet bodů. Přítel ji také popisuje jako spolehlivou a disciplinovanou, ale jeho počet skóre je menší než se hodnotí sama paní učitelka.

Náhled dvou blízkých jedinců na osobnost učitelky D je ve všech oblastech nesouměrný, každý z nich ji vidí trochu jinak. Přesto se však jejich hodnocení v celku přibližují sebehodnocení učitelky. V konečném porovnání dosažených hodnot lze říci, že sestra se více blíží popisu rysů osobnosti učitelky D.

9.4.4 Rozhovor s učitelkou D

Proč se zabýváte poruchami učení u dětí?

Paní učitelka vyučuje český jazyk a domnívá se, že právě tato problematika patří k výuce českého jazyka. Dyslexie a dysgrafie se projevuje zejména při výuce jazyků, tedy nejen českého, ale i cizích jazyků.

Jak byste charakterizovala děti se SPU?

Jako děti pomalejší, nesoustředěné, které mají horší vyjadřovací schopnosti nebo i potíže s pravopisem, čtou pomalu, vynechávají hlásky, text si domýšlí. V písmu vynechávají diakritická znaménka, přehazují písmena, párové hlásky a i/y často tipují apod. ...

Jaké jsou Vaše zkušenosti s dětmi se SPU?

Zkušenosti jsou různé, někteří se snaží, jiní své poruchy zneužívají k tomu, aby nemusely pracovat tolik jako ostatní. Většinou pomoc ocení, obvykle se zlepší jejich ústní projev, avšak v písemném stále přetrvávají stejné nedostatky, zejména v diktátech.

Na co je třeba dbát při práci s dětmi se SPU?

Mimo jiné je velmi důležitá pečlivá domácí příprava a neustálá kontrola práce. Zapojení rodičů do domácí přípravy, zapojovat děti do práce v hodině, častěji je vyvolávat, ujistit se, že vědí, co mají dělat. Chválit za dílčí úspěchy.

Jak by měla vypadat výuka dětí se SPU?

Tyto děti by měly mít speciální pomůcky, některé i asistenta, jiné metody práce i typy cvičení. Ve třídách o 30 žácích se jim ale 100% věnovat nedá.

Jaké osobnostní charakteristiky by měla mít osobnost učitele pracující s dětmi se SPU oproti učitelům v kmenové třídě?

Přátelský, trpělivý, vynalézavý, komunikativní a zejména proškolený v dané problematice.

Učitel a stres

Ano, učitel je stresován, ale především tím, že se dětem nemůže věnovat tolik, jak by potřebovaly.

Učitel – rodič – dítě

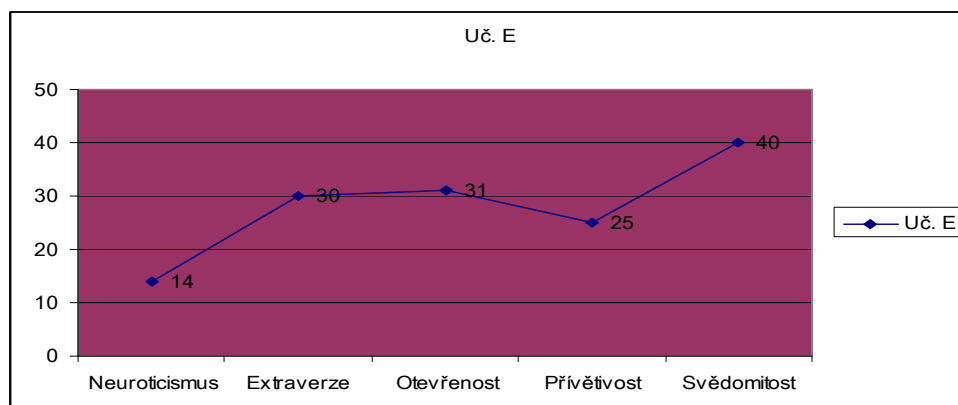
Zde je nejdůležitější spolupráce, vzájemná informovanost, důvěra, kontakt s pedagogicko psychologickou poradnou.

9.5 Učitelka E

Vyučovala ve specializované třídě, poté se zaměřila na výuku dětí na 1. stupni ZŠ. Vlastní iniciativou, absolvováním několika kurzů a především praxí získala potřebné kompetence k dané tématice. S dětmi se SPU pracuje 19 let.

9.5.1 Analýza osobnosti učitelky E na základě sebehodnocení

Graf č. 9: Analýza osobnosti učitelky E z hrubých skóreů



Po zhlédnutí dosažených hodnot u paní učitelky E lze konstatovat, že tato pedagožka má druhou nejnižší míru neuroticismus. Z toho lze usuzovat, že tato osoba vnímá, zpracovává stres a stresové situace velmi dobře. Je po emocionální stránce stabilním jedincem, pro kterého je charakteristická klidnost a vyrovnanost v každém jeho úsilí.

Ve škálách extraverze dosahuje tato žena průměrných hodnot. To může odkazovat na to, že její osobnost je ve většině případů sociabilní, společenská, hovorná, veselá a družná.

Zároveň ji můžeme podle dosažené míry otevřenosti označit i jako osobu citlivou, vnímavou, upřednostňující rozmanitost před stereotypem, která určitě ráda vyhledává nové zážitky a inklinuje k objevování neznámého.

Dimenze přívětivosti je však velmi nízká, dokonce nejnižší v porovnání se všemi zkoumanými učitelkami. Vůči svému okolí není tedy asi příliš přívětivá a převládá u ní nedůvěra k ostatním. V interpersonálních vztazích je zřejmě spíše odtažitá. S ostatními mnohdy spíše soutěží než spolupracuje a jedná sama za sebe.

Hodnot velmi vysokých dosahuje tato žena v oblasti svědomitosti. Díky nimž ji můžeme označit jako učitelku pracovitou, vytrvalou, zcela aktivní v realizaci všech úkolů a stejně tak svědomitou ve všem svém konání a jednání.

9.5.2 Percentilové porovnání škál s normou

V tabulce lze vidět hrubé skóry ze sebeposouzení učitelky E převedené na percentilové skóry pro příslušné pohlaví a věkovou skupinu žen 22 – 75 let.

Tabulka č. 7: Percentilové porovnání škál učitelky E s normou

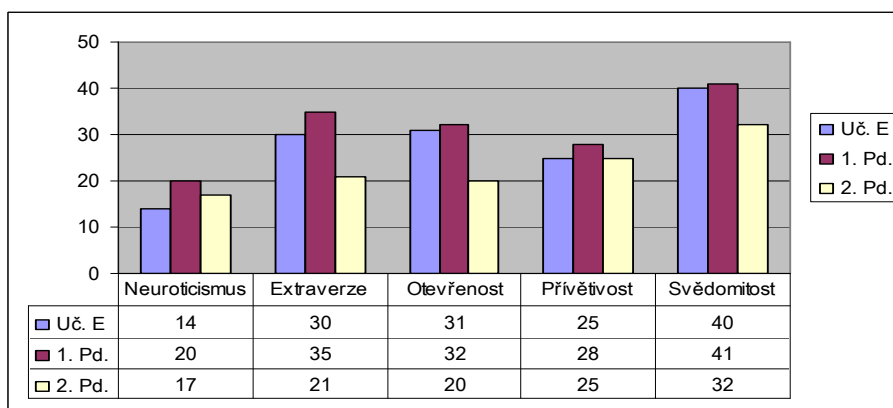
	Sebeposouzení Uč. E/ Hrubý skór	Percentilový skór
Neuroticismus	14	22
Extraverze	30	43
Otevřenost	31	75
Přívětivost	25	6
Svědomitost	40	89

Podle dosažených hrubých skóre v porovnání se skóry percentilovými je evidentní, že ve škále neuroticismu má jen 22% žen stejné nebo dokonce ještě menší dosažené skóre, tj. celých 78% žen je více neurotičtějších než tato zkoumaná paní učitelka. Míru extraverze má stejně nebo méně vysokou 43% žen stejné věkové skupiny. Celých 75% žen je stejně nebo méně otevřených a pouhých 6% žen je stejně nebo ještě méně přívětivějších.

9.5.3 Posouzení osobnosti učitelky druhými

Pro posouzení své osobnosti poprosila učitelka E dvě kolegyně z práce. Kolegyně č. 1 (1. posouzení druhým = 1. Pd.) a kolegyně č. 2 (2. posouzení druhým = 2. Pd.).

Graf č. 10: Posouzení osobnosti učitelky E druhými



Tento srovnávací graf učitelky E nepůsobí příliš sladně. Ve většině škálách zaznamenáváme velký skórový rozptyl. Můžeme si povšimnout jistých nesouladů spíše v hodnocení osobnostního inventáře učitelky E při posuzování kolegyní č. 2. V jediné dimenzi se respondentky shodují, a to v dimenzi přívětivosti. V ostatních je učitelka E od každé ze svých kolegyně rozdílně hodnocena.

Tato učitelka se považuje v jistých ohledech určitě za emocionálně vyrovnanou ženu. Ovšem její kolegyně jí přisoudily v hodnocení o něco vyšší hodnoty, které vypovídají o ne tak velké stabilitě a uvolněnosti.

Zajímavá je dimenze extraverze a otevřenosti, kde dochází k největšímu výkyvu při sebehodnocení respondentky a hodnocení jedné z kolegyně. Spolupracovnice č. 2. má zřejmě v těchto oblastech jiný pohled na osobnostní charakteristiky učitelky než sama pedagožka. Kolegyně ji považuje za osobu uzavřenou, vážnou, spíše zdrženlivou a

tichou. Přičemž i nízké skóre v oblasti otevřenosti ukazuje na to, že ji vnímá jako konzervativní osobu. V oblasti přívětivosti však tato kolegyně dává učitelce E stejný počet bodů jako si připisuje sama zkoumaná respondentka. Rozdíl v dosažených hodnotách můžeme vidět ale opět na škále svědomitosti. Sice učitelku E považuje za pracovitou a spolehlivou, ale jen do určité míry.

Naproti tomu hodnocení kolegyně č. 1. se přibližuje mnohem více sebehodnocení zkoumané učitelky. Kromě již výše zmíněného rozdílu v pojetí neuroticismu, ji kolegyně vidí ve všech dimenzích její osobnosti dokonce o nějaký skór lépe než se hodnotí sama zkoumaná učitelka, což je určitě velmi zajímavé a pro paní učitelku povzbuzující.

9.5.4 Rozhovor s učitelkou E

Proč se zabýváte poruchami učení u dětí?

Paní učitelka dostala možnost pracovat v dyslektické třídě s dětmi se SPU, což považovala za zajímavou pracovní příležitost a změnu.

V době, kdy začínala se toho ještě o této problematice moc nevědělo. Učitelé museli být velmi činorodí a sami se aktivně se podílet na získávání informací, vytváření pomůcek apod.

Jak byste charakterizovala děti se SPU?

U dětí se objevují poruchy související s ADHD, hyperaktivita, nesoustředěnost, poruchy pozornosti, více se poruchy učení objevují u kluků ...

Jaké jsou Vaše zkušenosti s dětmi se SPU?

Metod pro děti se SPU je celá řada, zde je rozhodující vyzkoušet, co dítěti vyhovuje. Vždy je nejdůležitější vycházet z toho, co doporučí poradna a brát na to ohledy ve všech vyučovacích předmětech.

Na co je třeba dbát při práci s dětmi se SPU?

Prvotní je včas odhalit daný stav věci, vycházet z doporučení poradny a snažit se pracovat s každým dítětem individuálně. Učitel na základně svých znalostí a zkušeností by už měl vědět, co s konkrétním dítětem dělat, jak s ním pracovat.

Jak by měla vypadat výuka dětí se SPU?

Integrace dětí se SPU určitě ano, ale učitelkám by ulehčili práci asistenti těchto dětí. Není totiž možné se ve třídě o 30 žácích věnovat každému zcela individuálně.

Jaké osobnostní charakteristiky by měla mít osobnost učitele pracující s dětmi se SPU oproti učiteli v kmenové třídě?

Informovanost učitele, trpělivost, klidnost, vyrovnanost, nadhled, smysl pro humor. Učitel jako psycholog, který svoji osobnost formuje během své praxe, získáváním zkušeností v oboru.

Učitel a stres

Stres se samozřejmě projevuje. Nelze totiž děti naučit všechno. Učitel by se měl naučit přijmout dítě se svými dispozicemi a nesrovnávat ho s ostatními dětmi.

Učitel – rodič – dítě?

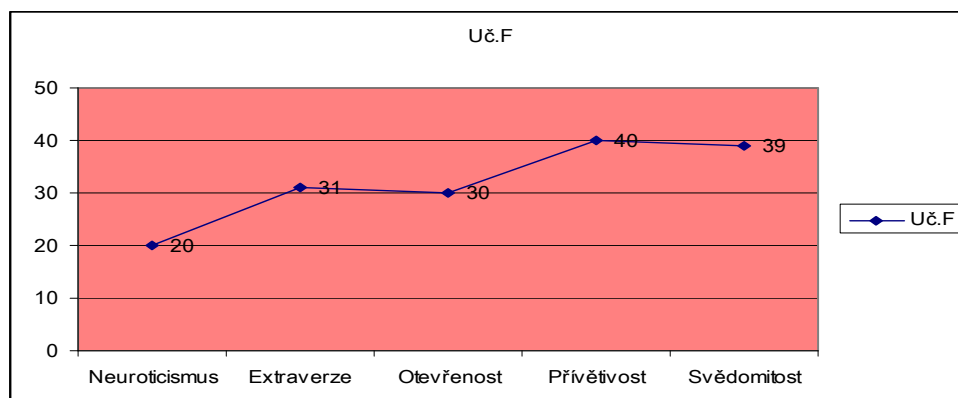
Rodiče dítěte představují nezastupitelnou roli. Spolupráce s nimi je velmi důležitá. Učitel to nemůže vše zvládnout sám. Při reedukaci nezáleží na vzdělání rodičů, ale pouze jen na velkém zájmu a ochotě rodičů dítěti s daným problémem pomoci.

9.6. Učitelka F

Vyučuje na 1. stupni ZŠ a s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami pracuje 4 roky. Absolvovala kurzy k dané tématice.

9.6.1 Analýza osobnosti učitelky na základě sebehodnocení

Graf č. 11: Analýza osobnosti učitelky F z hrubých skóreů



Podle dosažených těsně podprůměrných hodnot v oblasti neuroticismus můžeme usuzovat na to, že poslední zkoumaná učitelka je v převážné většině případů jedincem vyrovnaným. V určitých okamžicích možná ale nedokáže být příliš bezstarostnou a vyrovnanou osobou. Se stresovými situacemi se dotyčná osoba vyrovnává nejspíše podle momentálního psychického rozpoložení.

Její škála extraverze dosahuje opět naprosto průměrných skóre. Dokáže být tedy jak uzavřeným, vážným i mlčenlivým jedincem, tak i osobou aktivní, povídavou, optimistickou, vřelou a družnou.

Dimenze otevřenosti vykazuje nadprůměrné hodnoty. Učitelka F je tedy tolerantní a otevřená ke všemu novému a neznámému. Můžeme ji dále popsat jako osobu zvědavou, tvořivou nebo pokrokovou.

Vyšších hodnot dosahuje tato paní učitelka v oblastech přívětivosti a svědomitosti. To ukazuje na to, že tato paní učitelka F je ve svém jednání k ostatním velmi laskavá, vstřícná, stejně tak i ochotná pomoci, upřímná a důvěřivá. Míra svědomitosti je i přes svou relativně vysokou hodnotu, druhou nejnižší dosaženou mezi zkoumanými respondentkami. To však nic nemění na tom, abychom mohli o této paní učitelce říci, že je to osoba pracovitá, spolehlivá, náročná a vytrvalá.

9.6.2 Percentilové porovnání škál s normou

Zjištěné skóre u paní učitelky F můžeme také porovnat s normami, které jsou ve formě percentilů pro ženy ve věku 22 – 75 let.

Tabulka č. 8: Percentilové porovnání škál učitelky F s normou

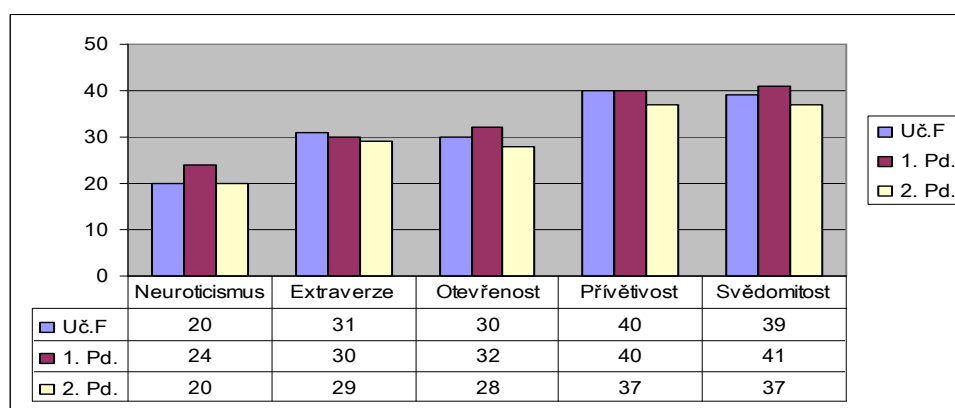
	Sebeposouzení uč. F/ Hrubý skór	Percentilový skór
Neuroticismus	20	48
Extraverze	31	49
Otevřenost	30	73
Přívětivost	40	92
Svědomitost	39	88

Průměrný počet žen, tj. 48 %, resp. 49 % žen příslušné věkové skupiny dosahuje stejných nebo menších hodnot v oblastech neuroticismu a extraverze. Stejnou nebo menší míru otevřenosti však souhlasně popisuje celých 73% žen. V rámci škály svědomitosti se stejně nebo méně popisuje 88% žen stejné věkové skupiny, tj. už jen 12% žen je více svědomitějších než tato zkoumaná paní učitelka. V rámci míry přívětivosti je v porovnání s percentilovou škálou normy tato paní učitelka na velmi dobré pozici, jelikož už jen 8% žen je více přívětivějších než je tato paní učitelka.

9.6.3 Posouzení osobnosti učitelky druhými

Učitelka F doložila k porovnání jejího vlastního sebeposouzení, hodnocení její sestry (1. posouzení druhým = 1. Pd.) a manžela (2. posouzení druhým = 2. Pd.).

Graf č. 12: Posouzení osobnosti učitelky F druhými



Vše všech zkoumaných oblastech dochází při hodnocení osobnosti učitelky F ke značné shodě. Hodnoty respondentů se liší jen o pár bodů. Spíše se sebehodnocení učitelky F blíží její sestry. Manžel se v hodnocení odlišuje větším bodovým skóre jen v oblasti přívětivosti.

Jak bylo již výše zmíněno, učitelka F dosahuje ve škále neuroticismu průměrných hodnot. Úplně stejnou výši skóre ji hodnotí i její manžel. V této jediné dimenzi se od výpovědi učitelky F, o něco vyšším skóre liší hodnocení její sestry. Ta ji totiž považuje za lehce neurotickou, tj. vnímá ji jako osobu ne zcela emočně vyrovnanou a jistou.

Lehce podprůměrných hodnot dosahují všichni respondenti v oblasti extraverze. Hodnocenou paní učitelku sice vidí oba posuzovatelé určitě jako aktivní, vřelou a družnou, ale zcela ne za všech okolností.

Naopak všichni dosahují nadprůměrných hodnot v oblasti otevřenosti. O něco méně otevřenější vůči zkušenosti ji vidí její manžel. Naproti tomu sestra ji popisuje ještě o něco otevřeněji, než se popisuje sama učitelka. Tedy jako osobu všestranných zájmů s tendencí objevovat neznámé.

Ve škále přívětivosti vybočuje z hodnocení jen její manžel, který ji považuje jen za nadprůměrně přívětivou. Naprosto identických hodnot dosahují sebehodnocení učitelky a hodnocení její sestry.

Velmi podobné hodnoty nacházíme i v dimenzi poslední. O něco více pracovitou a svědomitou ji považuje sestra. Naopak opět manžel ji připisuje o něco menší skóry, ale v celkovém závěru ji zcela určitě může považovat jako ženu velmi spolehlivou a vytrvalou ve všem jejím úsilí.

9.6.4 Rozhovor s učitelkou F

Proč se zabýváte poruchami učení u dětí?

Při studiu a i v průběhu posledních několika let absolvovala řadu kurzů a přednášek věnující se problematice SPU. V současné době přibývá diagnostikovaných SPU, a proto je pro ní toto téma aktuální.

Jak byste charakterizovala děti se SPU?

SPU mají vliv na celkovou osobnost dítěte a ovlivňují jeho další vývoj, včetně jeho dalšího vzdělávání. Inteligence těchto dětí je často průměrná, ale právě díky jejich dlouhodobým neúspěchům ve škole může být dítě nervózní až neurotické. Přestože se věnuje dostatek času přípravě, tak úspěchy ve studiu nejsou příliš viditelné. Tyto děti jsou nesoustředěné, rychle unavitelné...

Jaké jsou Vaše zkušenosti s dětmi se SPU?

Důležité je ke každému dítěti přistupovat individuálně. U některých dětí je důležité vzbudit zájem o učení, tj. zapojit různé alternativní metody.

Na co je třeba dbát při práci s dětmi se SPU?

Dítě musí přesně vědět, co má dělat. Má mít na práci dostatek času a klidu. V případě potřeby učivo individuálně dovysvětlit. Nestresovat dítě s apelem na výsledky.

Jak by měla vypadat výuka dětí se SPU?

Individuální přístup, dopřát dítěti čas danou látku pochopit a opakovat. Do výuky zařazovat názorné pomůcky a další specifické metody.

Jaké osobnostní charakteristiky by měla mít osobnost učitele pracující s dětmi se SPU oproti učiteli v kmenové třídě?

Učitel by měl být především trpělivý a klidný, ale také by měl být autorita a vzor. Což je dnes čím dál tím těžší. Děti se SPU by měl hodnotit individuálně, spravedlivě, ale také by jim nemělo být vše odpuštěno.

Učitel a stres

Učitel je při práci s dítětem se SPU opravdu do jisté míry stresován. Musí se však smířit s tím, že všechny děti nejsou dokonalé a ne všechny mohou ve školních aktivitách vynikat.

Učitel – rodič – dítě

Spolupráce s rodiči dítěte je v této problematice to nejdůležitější, co může být. Učitel i rodič se musí navzájem respektovat a ve svém úsilí podporovat.

10. Diskuse

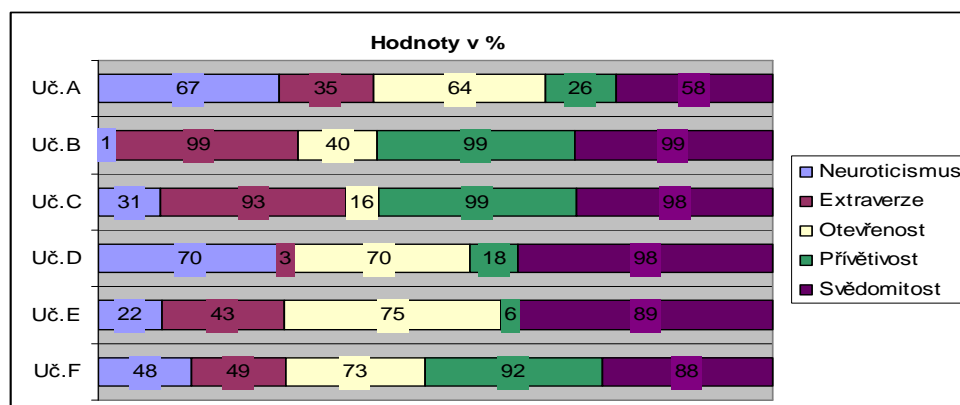
Následující diskuse bude shrnutím a interpretací získaných faktů z kvantitativního i kvalitativního výzkumu. Výsledky dotazníkového šetření budou srovnány se stanovenými hypotézami a s představami o ideálních dosažených skórech pro dané zkoumané škály osobnosti učitele.

Získané odpovědi z rozhovorů s učiteli budou porovnány s informacemi z kapitol teoretické části diplomové práce a zasazeny do profilu představ o učiteli pracujícím s dětmi se SPU.

10.1 Výsledky dotazníkového šetření - Porovnání dosažených dat

Výzkumným cílem bylo zjistit, jak vypadají dnešní učitelky pracující s dětmi se SPU, tj. jak vypadá struktura jejich osobnosti. Pro lepší přehlednost získaných údajů slouží následující graf.

Graf č. 13: Porovnání škál zkoumaných učitelek v percentilech



Učitelka A není vždy osobností vyrovnanou, stejně tak není ani příliš extravertovaná, důvěřivá a přívětivá. Zároveň jí můžeme popsat jako osobu, která je poměrně otevřená vůči zkušenosti a nadprůměrně svědomitá.

Učitelka B je díky nejnižší míře neuroticismu naprosto vyrovnanou, klidnou a odolnou osobností. Míra extroverze ukazuje, že je to žena velmi společenská a aktivní, avšak nepříliš otevřená vůči novým zkušenostem, s nadmírou přívětivosti a svědomitosti.

Učitelka C je ženou též velmi vyrovnanou a stabilní. Pomocí skóre na škálách extraverte, přívětivosti a svědomitosti odhalujeme, že je otevřená, společenská, velmi přívětivá a svědomitá. Tato paní učitelka uvažuje převážně konzervativně.

Učitelka D je nepřilíš vyrovnanou, přívětivou a společenskou osobností, ale za to ženou otevřenou vůči zkušenosti a zvědavou. Stejně tak osobou velmi svědomitou a pracovitou. Její osobnost dále charakterizuje zdrženlivost a samostatnost.

Učitelka E je osobností velmi klidnou a odolnou, která má nejvyšší míru otevřenosti, což naznačuje, že je zvědavá a všestranných zájmů. Dosahuje ale nejnižší míry přívětivosti, tedy není příliš vlídná a důvěřivá, spíše je soutěživá. Zároveň ji můžeme označit za svědomitou a spolehlivou.

Učitelka F je relativně emočně vyrovnaná, průměrně extravertovaná a otevřená vůči vyhledávání nových zkušeností. Přitom vůči ostatním velmi přívětivá a v plnění zadaných úkolů svědomitá.

I když se na první pohled může zdát, že zkoumané paní učitelky mají spíše více rozlišných osobnostních rysů než podobných, můžeme ve strukturách jejich osobností nalézt shodné rysy. Ty jasně vycházejí z detailní analýzy hypotéz a výše uvedené přehledové tabulky.

10.1.1 Ověření hypotéz

Ve srovnání s první stanovenou hypotézou, která předpokládá u učitelek na ZŠ podprůměrnou míru neuroticismu se u zkoumaného vzorku objevuje převážně podprůměrná a lehce nadprůměrná hodnota škály neuroticismu. Tedy **1. hypotézu**, že u učitelek převažuje podprůměrný neuroticismus u zkoumaného vzorku můžeme **potvrdit**. Podprůměrnou hodnotu neuroticismu nalézáme ve čtyřech zkoumaných případech, i když skóre u jedné paní učitelky je opravdu velmi těsné.

Porovnáním získaných skóre u všech zkoumaných učitelek v rámci škály extraverte, dospějeme k závěru, že **2. hypotézu** o nadprůměrné extraverci učitelek na ZŠ **nelze potvrdit**. V získaném výběrovém vzorku je tato míra v souhrnném pohledu spíše průměrnou. Dvakrát se totiž objevují hodnoty velmi vysoké, ale čtyřikrát hodnoty podprůměrné.

V provedeném výzkumu lze však **potvrdit 3. hypotézu**, kde se pomocí analýzy výsledků sebeposouzení odkryly hodnoty otevřenosti. Registrujeme zde, oproti původní hypotéze o průměrné otevřenosti, dokonce skoro ve většině případů otevřenost lehce nadprůměrnou. Jen dvě paní učitelky dosahují v této dimenzi podprůměrných hodnot.

Výsledky ze sebeposouzení učitelek **nepotvrzují 4. hypotézu**, která tvrdí, že učitelky na ZŠ mají nadprůměrné hodnoty ve škále přívětivosti. Ve zkoumaném výběrovém vzorku zaznamenáváme u tří paní učitelek vysokou míru přívětivosti, stejně tak u tří učitelek nízkou míru přívětivosti.

Podle získaných skóre v oblasti svědomitosti můžeme zcela jednoznačně **potvrdit 5. hypotézu**. Skoro všechny zkoumané učitelky dosahují v této škále velmi vysokých hodnot. Jedna z nich dosahuje v porovnání s ostatními jen lehce nadprůměrné hodnoty. Oproti tomu jedna paní učitelka získává dokonce nejvyšší, maximální skóre.

Zkoumané paní učitelky mají tedy převážně podprůměrnou míru neuroticismu, jsou to osobnosti vyrovnané, odolné vůči psychickému nátlaku a vyčerpání. Většina z nich má lehce nadprůměrnou nebo průměrnou míru otevřenosti vůči zkušenostem, tedy jsou otevřené vůči novým zkušenostem, což naznačuje, že jsou to osobnosti tvořivé, zvědavé a raději dávají přednost změně. Posledním shodným rysem je jejich vysoká míra svědomitosti, pečlivosti a pracovitosti.

10.1.2 Zhodnocení posouzení druhými na osobnost učitelky

Nepříliš shodné výsledky však přinesla porovnávání sebeposouzení paní učitelek v souvislosti s posouzení druhými. Zkoumanou učitelku hodnotily vždy dvě osoby z jejího nejbližšího okolí, aby se zjistilo, do jaké míry se shoduje její vlastní sebehodnocení s hodnocením blízkých osob, tj. jak působí učitelka na své okolí.

Ve většině případů dosahují porovnávání menších, někde však i větších rozdílů. Výborných výsledků v porovnání s druhými dosahují jen dvě učitelky. Nejlepšího posouzení druhými osobami získala učitelka F a těsně za ní s nepatrným rozdílem v hodnocení učitelka C. U žádné zkoumané paní učitelky jsem nezaznamenala žádné abnormální výkyvy v hodnocení její osobnosti druhými.

U učitelky A se objevily zásadní rozdíly při posuzování druhými v oblastech neuroticismu a svědomitosti, nejmenší ve škále otevřenosti. Okolí považuje tuto paní učitelku za osobu s podprůměrným neuroticismem, přitom sama učitelka dosahuje nadprůměrných hodnot. Na lehce nadprůměrnou svědomitost této učitelky je pohled druhých také opravdu různý.

Paní učitelku B vidí její nejbližší okolí trochu jinak především v dimenzích otevřenosti a přívětivosti. Zajímavá je i míra neuroticismu, kdy okolí nepřipisuje paní

učitelce tak nízké skóre, jak sama udává. Naprosto shodné jsou skóre u škály svědomitosti.

Paní učitelka D má jako jediná zkoumaná učitelka velmi shodné hodnoty v posouzení druhými v oblasti neuroticismu. Zajímavé je i to, že sama učitelka má nejnižší míru extravertze, ale její okolí ji rozhodně tak málo extravertovanou nevidí. Větší nesoulady jsou i u svědomitosti, jeden posuzující ji vidí jako více a druhý jako méně svědomitou.

Posouzení druhými osobami u paní učitelky E dosahovalo v konečném porovnání s ostatními učitelkami nejrozdílnějších výsledků. Jediná shoda všech byla na škále přívětivosti. Okolí ji vidí jako více neurotickou, a stejně tak více i méně extravertovanou a svědomitou, než se sama učitelka popisuje. Největších rozdílů dosahuje hodnocení ve škále otevřenosti.

10.1.3 Ideální skóre

Hodnoty ideálního skóre pro učitele pracujícího s dětmi se SPU byly shrnuty do formy podprůměrného neuroticismu, nadprůměrné až vysoké škály extravertze, nadprůměrných hodnot pro dimenzi otevřenosti vůči zkušenosti, vysokých skóre v rámci oblastí přívětivosti a svědomitosti.

V ideálních hodnotách škály neuroticismu se nacházejí tři zkoumané učitelky B, C a E. Nadprůměrných až vysokých hodnot v rámci dimenze extravertze dosazují jen dvě učitelky, a to B a C. V rámci dimenze otevřenosti vůči zkušenosti dosahují nadprůměrných skóre učitelky D, E a F. Žádaných vysokých skóre ve škále přívětivosti obdržely učitelky B, C a F, a stejně tak na vysoké pozici v oblasti svědomitosti se umístily učitelky B, C, D a E.

Nejblíže se ideálním hodnotám přibližovaly učitelky B, C a E, přičemž učitelky B a C dosahovaly těch nejoptimálnějších hodnot nejčastěji. Zcela shodně tyto paní učitelky nedosahovaly potřebných ideálních skóre jen v dimenzi otevřenosti vůči zkušenosti. Kdybychom však k těmto dosaženým hodnotám přidali ještě posouzení učitelce druhými, dosáhla by nejideálnějšího hodnocení učitelka C.

Tedy žádná ze zkoumaných paní učitelce nedosáhla ve všech sférách osobnosti optimálních skóre, avšak skoro každá se v některé škále přibližovala ideálním hodnotám. Je dosti možné, že ty paní učitelky, které dosahují v některé dimenzi nepřilíš vyhovujícího skóre, dokáží tuto svou nevýhodu kompenzovat v rámci jiných

optimálních hodnot ostatních oblastí osobnosti. (tj. například vysoké hodnoty mohou vyrovnávat ty podprůměrné ...) Tyto kompenzace je následně mohou dělat úspěšnými.

10.2 Analýza rozhovorů a profil ideálního učitele

Většina oslovených učitelek má s dětmi se speciálními výukovými problémy opravdu dlouholeté zkušenosti, a proto jsem od nich získala mnoho cenných komentářů k dané problematice.

V podstatě všechny zkoumané paní učitelky se ve své podstatě dostaly k práci učitele s dětmi se SPU zcela náhodně, tedy nevedla je k tomu žádná vnitřní motivace. Dříve byly ve školství resorty přidělovány, proto některé tedy bez vlastního přičinění tento obor působnosti prostě získaly nebo jim byla nabídnuta možnost pracovat s těmito dětmi a ony ji přijaly. Některé se však poruchami učení u dětí začaly zabývat z důvodu, že se výrazně objevují v jejich vyučovaném oboru, například v českém jazyce nebo v jazycích cizích.

Skoro ve všech zkoumaných oblastech výpovědí učitelek naprosto souhlasí s poznatky, které udává literatura o dané problematice a v řadě případů jejich odpovědi tyto poznatky překračují a obohacují tuto diplomovou práci o zajímavé postřehy z učitelské praxe.

Paní učitelky uvádějí, že školní neúspěchy dětí se SPU souvisí s tím, že jsou neklidné, nesoustředěné, rychle unavitelné, pomalejší, s menší sebedůvěrou, někdy hyperaktivní a s poruchami pozornosti. Zcela shodně je označují za průměrné až lehce podprůměrné, disponující specifickými výukovými obtížemi v rámci diagnostikované poruchy. Přestože jim bývá věnováno dostatek času, úspěchy nejsou příliš znát.

Z jejich zkušeností lze shrnout, že přístupy dětí se SPU ke školním povinnostem jsou různé. Některé děti jsou snaživé, ale v řadě případů se objevují i děti, které spoléhají na úlevy ze strany učitele a svou poruchu využívají k tomu, aby se nemusely zapojovat do práce jako ostatní děti. Pedagožky se většinou shodují na tom, že by jim učitel neměl vše odpouštět a promíjet. Nejlepší je podle nich zapojit děti s poruchami učení do stejné činnosti jako ostatní děti a zohledňovat u nich jen některé obtíže.

Jejich představy ideálního učitele, který pracuje s těmito dětmi, byly naprosto stejné. Pedagog musí umět přístupy k dětem diferencovat, protože každé dítě je naprosto odlišné. U dětí s poruchou učení je podmínkou individuální přístup učitele.

Avšak mnohé paní učitelky zdůrazňují, že naprosto individuální přístup není možný v současných podmínkách školy, kdy je v jedné třídě až na 30 dětí. Nejvhodnější by bylo, kdyby některé z těchto dětí mohly mít svého osobního asistenta.

V souvislosti s důsledky poruchy učení nemají tyto děti velkou sebedůvěru, proto je důležité, aby děti při vyučování zažívaly pocity úspěchu a učitel je za jejich úspěchy chválil. Dotazované učitelky zmiňují i to, že není dobré klást nadměrně důraz na známky a školní výsledky. Mnohem důležitější je to, jak dokáže k dětem učitel přistupovat. Musí to však dělat tak, aby se dětem ve škole líbilo a byly pozitivně motivovány k získávání dalších znalostí a dovedností. To může například pedagog činit pomocí toho, že bude vyzdvihovat to, v čem děti vynikají.

Paní učitelky se shodují i na tom, že je velmi důležité včas zjistit, jaký problém žáka trápí, tj. učitel musí být dobrým diagnostikem. Některé paní učitelky jsou díky své několikaleté praxi velmi zkušené a nečekají na oficiální doporučení z pedagogicko – psychologické poradny a rovnou s dítětem pracují odpovídajícími metodami. Všechny zkoumané paní učitelky uvádějí, že zpráva z poradny pro konkrétního diagnostikovaného žáka s poruchou učení je závazná pro všechny učitele na základní škole a je nutné, aby na ni brali ohledy ve všech vyučovacích předmětech.

Metod pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je celá řada. Zde učitel opět musí zohledňovat individualitu žáka a zkoušet, jaké metody jsou pro dítě nejvíce vhodné. Zařazování rozmanitých speciálních pomůcek do výuky je pro tyto děti naprostou samozřejmostí, která jim dokáže velmi usnadnit práci.

Zkušený učitel by měl vědět, na co je třeba dbát při práci s těmito dětmi například na opakování látky, mít dostatečný čas na vypracování úkolů, na systematickosti a především důslednosti. Primární je neustálé ověřování toho, zda děti zadaným úkolům rozumí a vědí, co mají dělat. Učitel by měl průběžně během hodiny kontrolovat jejich práci a střídat různé formy výuky. Celkový průběh hodiny by měl mít různorodé fáze a po celou dobu by měla ve třídě panovat přívětivá a tvořivá atmosféra.

Rozhodující pro úspěšné zvládnutí poruch učení u dítěte je nejen přístup učitele, ale i jeho rodičů. Všechny učitelky se naprosto jednoznačně shodují v tom, že mezi učitelem a rodiči by měl být partnerský a rovnocenný vztah. Vzájemná spolupráce, stejně tak i komunikace a důvěra mezi oběma subjekty je velmi důležitá. Sám učitel toho prý v nápravě specifických poruch učení u dítěte moc nezmuže.

Některé paní učitelky pozorují u rodičů příliš velké nároky na osobu jejich dítěte, což stavu věci vůbec nepomáhá. Důležité je, aby rodiče k danému problému

přistupovali rozumně a měli zájem dítěti v jeho obtížích pomoci. Jen s takovými rodiči lze školní prospěch žáka zlepšit.

Nezcela stejnorodou zkoumanou oblastí je učitel a stres. Shodně čtyři učitelky uvádějí, že stres se v oblasti jejich působení objevuje. Je to ale stres způsobený buď tím, že se dítě ani po dlouhodobé péči ze strany učitele i rodičů nelepší nebo je příčinou to, že učitel dítěti nemůže věnovat více času. Na druhou stranu dvě učitelky, které pracují v tomto oboru velmi dlouho tvrdí, že žádný stres u sebe nepozorují. Pedagog eliminuje rozvoj stresu tím, že rád dělá svoji práci. Významné je při tom i to, že se umí správně vypořádat se situacemi, které by stres mohly způsobovat. Shodná myšlenka všech učitelek je však v tom, že když už se stres u učitele objeví, nesmí se v žádném případě odrážet na dětech.

Jejich pojetí osobnostních charakteristik učitele pracujícího s dětmi se SPU oproti učiteli v kmenové třídě je takové, že učitel pracující v dyslektickém kroužku musí mít více znalostí, trpělivosti, tvořivosti, klidnosti a vyrovnanosti. Některé paní učitelky mi sdělily, že v kmenové třídě musí učitel přistupovat ke všem dětem stejně, jak k dětem s nějakou poruchou učení, tak i k dětem „normálním“ a nedělat mezi nimi rozdíly. Práce s dětmi v dyslektickém kroužku je totiž založena na jiných metodách práce.

Dotazované paní učitelky jsou za jedno i v tom, že by učitel měl být dobrým psychologem, protože jen tehdy, když učitel zaujme správný přístup k danému znevýhodněnému žákovi, dokáže ovlivnit myšlení i ostatních žáků ve třídě. Učitel by si měl s ostatními dětmi ve třídě dokázat umět o žákovi se SPU promluvit. Svým postojem udává jeho sociální postavení ve třídě.

Podle názorů zkoumaných paní učitelek je práce s dětmi se SPU sice náročná, ale učitel ji musí vykonávat s jistým nadhledem a optimismem. Musí mít především rád děti, své učitelské povolání a musí se naučit přijmout děti se SPU takové, jaké jsou. Jedině tak mohou být ve svém konání úspěšné.

11. Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na osobnost učitele ve vztahu k dětem se specifickými vzdělávacími potřebami, přičemž hlavní cílem bylo zjistit, jak vypadají dnešní učitelé, kteří pracují s těmito dětmi. Zajímaly mě hlavně jejich osobnostní charakteristiky. Dílčím úkolem bylo dozvědět se od nich, jak si představují optimální péči o žáky takto znevýhodněné, a jak s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami sami tito učitelé pracují a jednají. Stejně tak mě zajímaly i jejich představy o osobnosti učitele, který tyto děti vyučuje v rámci dyslektického kroužku.

Pokud má být totiž dětem se specifickými poruchami učení pomoheno, je jedním z klíčů zaměření se právě na učitele, který by měl být žakovým pomocníkem při zdolávání jeho problémů. Učitel je velmi významným faktorem, který má zásadní vliv na budování osobnosti mladého jedince.

Na základě specifických poruch učení totiž dochází u těchto dětí ke snižování pocitu vlastní hodnoty. Zdravé vnímání sebe samého vytváří svým přístupem právě učitel při své pedagogické činnosti. Tento učitel se musí naučit předávat dětem nejen určité dovednosti a znalosti, ale pomáhat jim vytvářet v sobě dobré sebepojetí a sebehodnocení.

Zásadním úkolem pedagoga je, aby se žák se SPU setkal u učitele s pochopením. Pokud učitel přistupuje k jeho potížím se znalostí problematiky a dokáže s ním pracovat speciálními metodami, nepocítuje dítě ve výuce žádný problém. Tímto docílí toho, že bude dítě aktivně spolupracovat na svém procesu vzdělávání.

Cílem práce bylo tedy zjistit, jestli s dětmi se SPU opravdu pracují učitelé těchto žádaných kvalit, což jsem zkoumala pomocí analýzy pěti dimenzí jejich osobnosti. Na základě výsledků dotazníkového šetření zkoumající osobnost učitelek a porovnáváním získaných dat o jednotlivých učitelkách jsem měla pocit, že je spíše více rozlišností než podobností u zkoumaných učitelek a podobně stejně, jako jsou děti se SPU naprosto rozdílné a jedinečné, tak i právě tyto učitelky by mohly být takto zhodnoceny.

Přesto jsem však v závěru našla jisté stejné rysy ve struktuře jejich osobností. Zkoumané paní učitelky pracující s dětmi se SPU lze charakterizovat tak, že to jsou ženy s podprůměrným neuroticismem, nadprůměrnou nebo průměrnou otevřeností vůči zkušenosti a vysokou mírou svědomitosti.

Jejich dosažené skóry v rámci dotazníkového šetření jsem poté porovnávala s představou o ideálním učiteli. Skoro každá paní učitelka se alespoň v některé oblasti přibližovala ideálním hodnotám, avšak žádná z nich nezískala optimální hodnoty ve všech zkoumaných sférách. Nejčastěji se ideálním představám ve zkoumaných dimenzích osobnosti přibližovaly dvě paní učitelky, které shodně neobstály jen v jedné škále osobnosti. Na základě porovnání posouzení osobností učitelek druhými lze konstatovat, že každá zkoumaná paní učitelka je okolím vnímána více méně tak, jak vnímá ona sama sebe.

Zároveň jsem díky rozhovorům s nimi zjistila, že to jsou učitelky, které se v dané problematice opravdu velmi dobře vyznají. Postoje k těmto žákům vytváří především na základě vlastních bohatých zkušeností. Zdůrazňují jako zásadní pro práci učitele informovanost a individuální přístup. Ideální učitel totiž ví, že zažívání úspěchu je velmi důležité pro dostatek sebedůvěry a chuti pracovat, proto si všímají a zdůrazňují u těchto dětí jejich přednosti.

Učitelé by měli být schopni a ochotni žákovi se SPU pomáhat ve všech oblastech, kde je to potřeba. Při tomto svém úsilí musí však spolupracovat s rodiči, kteří by se též měli aktivně podílet na zlepšení žakových školních obtíží. Jen vzájemným partnerským vztahem, důvěrou a spoluprací mohou dítěti pomoci.

Základním východiskem ve zkoumané problematice je podle mého názoru rozpoznání skutečnosti, že žák má speciální výukové potřeby. Na učiteli je potom, aby svým přístupem vytvořil takové podmínky ve výuce, které by dítěti umožňovaly zvládnout učivo v mezích jeho možností.

Samotná diagnóza specifická porucha učení je náročnou situací nejen pro dítě, ale i pro jeho učitele. Sociální postavení takového žáka je pak dáno především tím, jak k němu učitel přistupuje, a jak dokáže jeho spolužákům vysvětlit jeho situaci. Děti se specifickými poruchami musí být v kmenové třídě bráni jako ostatní děti. Vždyť se od nich žádným zásadním způsobem neliší. Tyto děti mají akorát jisté specifické vzdělávací potřeby, kvůli kterým musí být učitel při přístupu k nim systematictější a důslednější.

Přejme si proto, co nejvíce takových učitelů, kteří dokáží přistupovat k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami jistým osobitým, přesto vhodným přístupem a zároveň takových učitelů, kteří budou jednat s dětmi se SPU stejně jako s ostatními dětmi lidským, tolerantním a láskyplným způsobem.

Seznam použité literatury

- Bartoňová, M., Vítková, M.: *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*, Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9
- Bartoňová, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení I – vymezení současné problematiky*, Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3613
- Bartoňová, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení II – reedukace specifických poruch učení*, Brno: Masarykova univerzita Brno, 2006. ISBN 80-210-3822-5
- Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*, Praha: Portál, 2001. ISBN: 80-7178-463-X
- Drápela, V. J.: *Přehled teorií osobnosti*, Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-134-7
- Fontána, D.: *Psychologie ve školní praxi*, Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-626-8
- Hartl, P., Hartlová-Císařová, H.: *Psychologický slovník*, Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X
- Hřebíčková, M.: *Jazyk a osobnost – Pětifaktorová struktura popisu osobnosti*, Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity a Psychologický ústav AV ČR, 1997. ISBN 80-210-1522-5
- Hřebíčková, M.: *Co je to Big Five*, Propsy 4, Praha: Portál, 1998. ISSN 1211-5886
- Hřebíčková, M., Urbánek, T. (2001). *NEO pětifaktorový osobnostní inventář* (podle NEO Five-Factor Inventory P.T. Costy a R.R. McCraee). Praha: Testcentrum.
- Jucovičová, D., Žáčková, H., Sovová H.: *Specifické poruchy učení na 2.stupni základních škol*, Praha: D+H, 2001
- Kaprová, Z.: *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*, Praha: Tech-Market, 2000. ISBN 80-86114-32-5
- Kirbyová, A.: *Nešikovné dítě, dyspraxie a další poruchy motoriky*, Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-424-9
- Kocurová, M.: *Specifické poruchy učení a chování*, Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. ISBN 80-7082-705-X

- Křišťanová, L.: *Individuální přístupy učitelů k rozdílným projevům žáků*, in: Kucharská, A. a kol.: *Specifické poruchy učení a chování*, Sborník 2000, Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-389-7
- Langová, M. a kolektiv: *Učitel v pedagogických situacích - kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*, Praha: Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-613-7
- Matějček, Z., Vágnerová, M. a kolektiv: *Sociální aspekty dyslexie*, Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2
- Matějček, Z.: *Dyslexie – specifické poruchy učení*, Praha: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X
- Mertin, V., Kucharská A. a kol.: *Integrace žáků se specifickými poruchami učení - od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*, Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-40-7
- Michalová, Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-000-8
- Pokorná, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*, Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9
- Riefová, S.: *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*, Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-287-4
- Selikowitz, M.: *Dyslexie a jiné poruchy učení*, Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7
- Švingalová, D.: *Stres v učitelské profesi*, Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1999. ISBN 80-7083-382-3
- Train, A.: *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*, Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2
- Vágnerová, M., Krejčová, L.: *Dyslektický žák z pohledu učitele*, in: Kucharská, A., Chalupová a kol.: *Specifické poruchy učení a chování*, Sborník 2005, Praha : IPPP ČR, 2005. ISBN 80-8656-13-5
- Vágnerová, M.: *Úvod do psychologie*, Praha: Univerzita Karlova, 1997. ISBN: 80-7184-421-7
- Vágnerová, M.: *Vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi*, Praha: Československá psychologie, Academia, 2006. ISSN 0009 – 062X

- Vališová, A., Kasíková, H. a kolektiv: *Pedagogika pro učitele*, Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0
- Vašutová, J.: *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*, Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-077-3
- Vitásková, K.: Specifické vývojové poruchy školních dovedností, in: Krejčířová, O. a kol.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, Praha: Eteria s.r.o., 2002. ISBN 80-238-8729-7
- Zelinková, O.: *Poruchy učení*, Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7
- Žáčková, H.: Syndrom vyhoření u učitelů žáků s SPU, in: Kucharská, A., Chalupová a kol.: *Specifické poruchy učení a chování*, Sborník 2005, Praha : IPPP ČR, 2005. ISBN 80-8656-13-5

Seznam grafů a tabulek

Seznam grafů

Graf č. 1: Analýza osobnosti učitelky A z hrubých skóreů

Graf č. 2: Posouzení osobnosti učitelky A druhými

Graf č. 3: Analýza osobnosti učitelky B z hrubých skóreů

Graf č. 4: Posouzení osobnosti učitelky B druhými

Graf č. 5: Analýza osobnosti učitelky C z hrubých skóreů

Graf č. 6: Posouzení osobnosti učitelky C druhými

Graf č. 7: Analýza osobnosti učitelky D z hrubých skóreů

Graf č. 8: Posouzení osobnosti učitelky D druhými

Graf č. 9: Analýza osobnosti učitelky E z hrubých skóreů

Graf č. 10: Posouzení osobnosti učitelky E druhými

Graf č. 11: Analýza osobnosti učitelky F z hrubých skóreů

Graf č. 12: Posouzení osobnosti učitelky F druhými

Graf č. 13: Porovnání škál zkoumaných učitelek v percentilech

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Struktura výběrového vzorku

Tabulka č. 2: Průměry škál pěti dimenzí osobnosti

Tabulka č. 3: Percentilové porovnání škál učitelky A s normou

Tabulka č. 4: Percentilové porovnání škál učitelky B s normou

Tabulka č. 5: Percentilové porovnání škál učitelky C s normou

Tabulka č. 6: Percentilové porovnání škál učitelky D s normou

Tabulka č. 7: Percentilové porovnání škál učitelky E s normou

Tabulka č. 8: Percentilové porovnání škál učitelky F s normou

